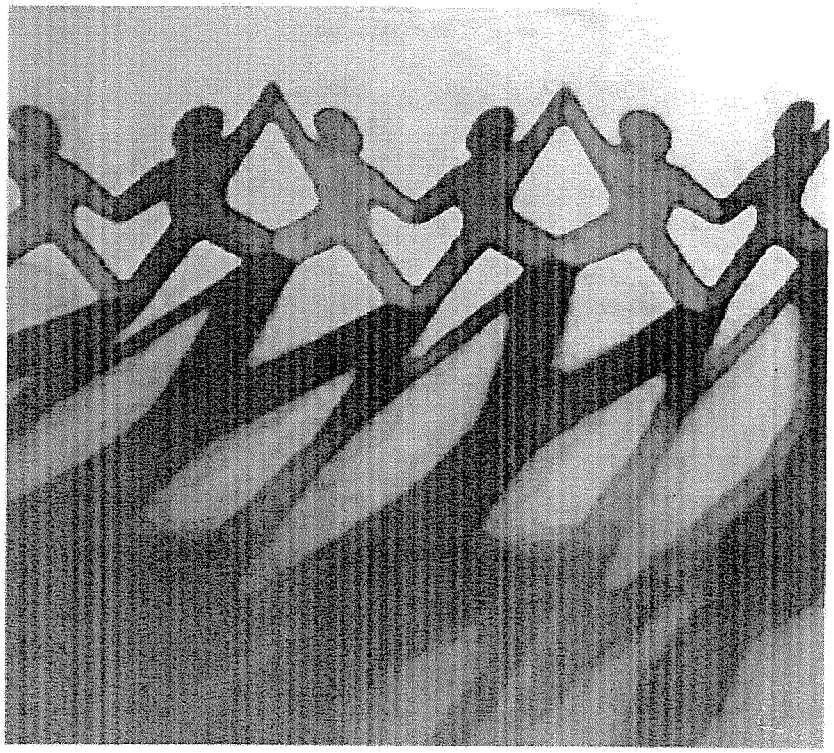
Ştiinţele educaţiei

Ion-Ovidiu Pânişoară

COMUNICAREA EFICIENTĂ

Ediţia a II-a, revăzută şi adăugită



Collegium

POLIROM

Tabla de materii

Prefaţă la ediţia a II-a 9

Prefaţă 11

Capitolul 1
Definiţii, modele şi teorii ale comunicării 13
1.1. Preliminarii 14
1.2. De la definiţii la modele ale comunicării 15
1.3. Teorii ale comunicării 23
1.4. Principii şi funcţii ale comunicării. Competenţa de comunicare 36
Rezumat 39
Exerciţii şi teme de reflecţie 39

Capitolul 2
Elemente componente ale comunicării 41
2.1. Emiţătorul şi receptorul – o perspectivă interacţională 42
2.2. Mesajul – element-cheie al comunicării 48
2.3. Feedback, canal şi context în comunicare 51
Rezumat 63
Exerciţii şi teme de reflecţie 64

Capitolul 3
Formele comunicării 67
3.1. Tipologie 68
3.2. Comunicarea verticală şi orizontală – perspectivă organizaţională 68
3.3. Comunicarea intrapersonală 70
3.4. Comunicarea verbală şi nonverbală 73
3.4.1. Comunicarea verbală 73
3.4.2. Paralimbajul 77
3.4.3. Comunicarea nonverbală 78
3.5. Metacomunicarea 88
Rezumat 89
Exerciţii şi teme de reflecţie 90

Capitolul 4
Bariere în comunicare şi aspecte privind eficienţa comunicării 93
Rezumat 104
Exerciţii şi teme de reflecţie 104

Capitolul 5
Prezentarea şi ascultarea eficiente 107
5.1. Prezentarea eficientă 108
5.1.1. Prezentarea informativă 116
5.1.2. Prezentarea persuasivă 118
5.1.3. Proiectarea unei prezentări şi teoria haosului 120
5.2. Ascultarea eficientă 123
5.2.1. Ameliorarea ascultării şi metoda socratică 131
Rezumat 134
Exerciţii şi teme de reflecţie 135

Capitolul 6
Conflictul – dimensiune esenţială a comunicării 137
6.1. Conflictul. Perspective de analiză 138
6.2. Conflictul. Caracterizare generală 140
6.3. Tipologia conflictului 143
6.4. Argumente pentru un model al procesului conflictului 149
Rezumat 156
Exerciţii şi teme de reflecţie 157

Capitolul 7
Provocarea şi rezolvarea conflictelor 159
7.1. Strategii de provocare/stimulare a conflictului 161
7.2. Strategii de prevenire a conflictului 163
7.3. Strategii de reducere a conflictului 164
7.4. Strategii de rezolvare a conflictului 167
Rezumat 170
Exerciţii şi teme de reflecţie 171

Capitolul 8
Tactici folosite în conflict. Negocierea şi medierea 173
8.1. Tactici folosite în conflict 174
8.2. Negocierea 180
8.3. Medierea 184
Rezumat 189
Exerciţii şi teme de reflecţie 189

Capitolul 9
Comunicarea în cadrul grupului 191
9.1. Ce este grupul? Apariţia şi dizolvarea grupului 191
9.2. Caracteristicile grupului 199
Rezumat 201
Exerciţii şi teme de reflecţie 201

Capitolul 10
Procese de grup. Analize educaţionale 203
10.1. Coeziune şi deviantă în cadrul grupului. Repere metodologice 206
10.2. Presiunea spre uniformitate în grup – noi valenţe în câmpul comunicării 210
10.3. Normele de grup şi conformarea membrilor 215
10.4. Cooperare şi competiţie în grup 222
Rezumat 227
Exerciţii şi teme de reflecţie 228

Capitolul 11
Conducerea (*leadership*-ul) şi rolurile în cadrul grupului 231
11.1. *Leadership* şi comunicare 232
11.1.1. Teorii privitoare la conducere (*leadership*) 234
11.1.2. Stiluri de conducere 235
11.2. Rolurile şi jucarea acestora de către membrii grupului 243
Rezumat 254
Exerciţii şi teme de reflecţie 255

Capitolul 12
Dezvoltarea grupului în direcţia construirii echipei 257
12.1. Metoda construirii de echipă (*team-building*) 258
12.2. Câteva elemente privind predarea în echipă (*team-teaching*) 268
12.3. Gândirea de grup (*groupthink*) 271
Rezumat 273
Exerciţii şi teme de reflecţie 274

Capitolul 13
Comunicarea în grup prin metodele de interacţiune 275
13.1. Metode centrate pe producerea de idei şi rezolvarea de probleme 278
13.1.1. Metoda asaltului de idei (brainstorming-ul) 278
13.1.2. Tehnica grupului nominal 288
13.1.3. Metoda rezolvării creative de probleme (*creative problem solving*) 289
13.2. Metode bazate pe dezbaterea de grup 299

13.2.1. Reuniunea Phillips 66 299
13.2.2. Alte tehnici de tip Phillips 66: predarea reflexivă, TGT, STAD 305
13.2.3. Tehnica *focus-group* 307
13.2.4. Controversa creativă şi tehnica dezbaterilor 312
13.3. Metode bazate pe observarea interacţiunilor în cadrul grupului 315
13.3.1. Tehnica interacţiunii observate (tehnica acvariului) 315
13.3.2. Seminarul socratic 317
13.3.3. Discuţia-panel 320
13.4. Metode de optimizare a relaţionării în interiorul grupului 321
13.4.1. Metoda învăţării cooperative 322
13.4.2. Baza de date 322
13.4.3. Tehnica HEI (Ipoteză, Experiment, Instruire) 322
13.4.4. Tehnica teatrului 323
13.4.5. Recensământul problemelor 323
13.4.6. Exerciţiile/jocurile de spargere a gheţii (*ice-breaking*) 324

Bibliografie 333

Contents 339

Prefaţă la ediţia a II-a

Comunicarea se află peste tot în jurul nostru. Câteodată nici nu ne dăm seama de ea, alteori suntem mulţumiţi ori nemulţumiţi de rezultatele pe care le obţinem în comunicare. Iată de ce credem că întotdeauna, atunci când este concepută o carte despre comunicare (cu atât mai mult când avem de-a face cu o comunicare eficientă), autorul se află într-o situaţie dilematică: dacă, aşa cum remarcau mulţi cercetători din aria ştiinţelor comunicării, aceasta din urmă se regăseşte în ansamblul tuturor proceselor sociale, cât de mult trebuie să intre în cuprinsul unui volum? Asupra căror zone putem să ne aplecăm mai cu migală, asupra căror alte astfel de arii de dezvoltare a fenomenului comunicaţional este suficient să deschidem cititorilor perspective pentru reflecţie? Cum trebuie să legăm acest evantai de linii de forţă şi zone de umbră pentru ca analiza comunicării eficiente să se dovedească ea însăşi eficientă?

Iată câteva întrebări la care am încercat să ofer un răspuns adaptat şi util în prima ediţie a *Comunicării eficiente*. Publicul cititor a primit foarte bine acest volum şi, de aceea, la întrebările de mai sus, pentru a doua ediţie, s-au adăugat câteva provocări. Astfel, în primul rând, această a doua ediţie şi-a propus şi a reuşit să extindă (atât cantitativ, cât şi calitativ) conţinutul adăugând câteva capitole pe care le-am considerat utile sau redimensionând altele. Pe de altă parte, am iniţiat un demers care a stabilit un echilibru între două tendinţe aparent contradictorii: aceea de a oferi publicului cititor deopotrivă un manual, cât şi un volum de cercetare ştiinţifică în domeniul comunicării. Am căutat să oferim substanţă practică prin introducerea rezultatelor obţinute dintr-un demers empiric. În sfârşit, am lărgit aria de conceptualizare a modului în care am focalizat didactic elemente ale conţinutului privind comunicarea şi metodele de interacţiune; unghiul sub care am făcut aceasta a circumscris latura educaţională în sfera general umană a învăţării şi comunicării (spre exemplu, multe dintre metodele de interacţiune stau la baza lucrului în echipă pe care îl pot urmări stagiile de training din diferite instituţii în afara şcolii).

Finalitatea acestor transformări este conţinută în volumul de faţă. Cartea este structurată pe 13 capitole, urmărindu-se o fluenţă crescută pentru lectură; această manieră de abordare a fost presupusă de introducerea unor teme noi (prezentarea eficientă, teorii ale comunicării, teoria conducerii etc.), dar şi de regândirea celor care existau deja (în aceeaşi ordine de idei am considerat necesare câteva exerciţii şi teme pentru lectură, exerciţii utile nu doar formatorului/trainerului, dar şi fiecărei persoane care se apleacă asupra studiului comunicării în câmpul acţiunii concrete). În acelaşi timp, aşa cum am evidenţiat mai devreme, modul în care am redefinit o parte dintre elementele de conţinut a conferit acestora o decentrare de pe un suport strict educaţional, dându-le flexibilitatea necesară de a fi preluate de toţi cititorii, indiferent de formaţia profesională a acestora.

Autorul
Bucureşti, 2004

Prefaţă

Astăzi, mai mult ca oricând, la nivelul individului, dar şi în ceea ce priveşte colectivităţile în care acesta trăieşte, se observă o creştere explozivă a interesului pentru problematica nu doar a comunicării, ci a *comunicării eficiente*. Această extindere la nivelul teoriilor, dar, mai ales, la nivelul vieţii cotidiene a produs un număr impresionant de întrebări asupra unui fenomen – cel al comunicării – atât de prezent în experienţa noastră de zi cu zi.

Prima parte a cărţii încearcă să producă un astfel de cadru de discuţie sprijinindu-se pe abordări aparent paradoxale: blocajele în comunicare şi elementele care privesc eficienţa comunicării sunt două faţete ale unuia şi aceluiaşi fenomen? Este conflictul nu doar inevitabil în comunicare, ci absolut necesar şi caracterizează eficienţa comunicării? Putem vorbi despre necesitatea nu doar a unor strategii de prevenire, reducere şi rezolvare a conflictelor, ci şi despre strategii de producere a conflictelor? etc. În dorinţa de a contura răspunsuri multiple, flexibile şi adaptate la astfel de întrebări, volumul de faţă aduce în atenţia cititorului un număr însemnat de teorii şi modele asupra fenomenelor comunicării, conflictului, dinamicii grupului, dar şi concreteţea unor experimente, exemple sau exerciţii edificatoare şi motivante pentru lectură.

Cea de-a doua parte a volumului este rezervată metodelor de interacţiune educaţională. În ultimii ani, problema metodelor care pun accent pe comunicare şi interacţiune în cadrul microgrupurilor de cursanţi s-a extins permanent. Modul prin care însă aceste metode au o aplicabilitate directă în contextul învăţământului românesc astăzi reprezintă un cadru de referinţă mobil, necesită intersectarea unui număr extrem de larg de variabile şi de nuanţe în interiorul acestora din urmă. Pentru a da curs unei singure motivaţii (din multitudinea celor care sunt observabile direct şi indirect), să analizăm o situaţie problematică des întâlnită de cadrele didactice. Este un fapt îndeobşte cunoscut că avantajele şi dezavantajele metodelor expozitive şi ale celor care pun accent pe interacţiune sunt complementare (spre exemplu, un avantaj al metodelor expozitive ca transmiterea unui volum mare de informaţii într-un timp scurt este un dezavantaj important pentru metodele de interacţiune – mari consumatoare de timp; în mod similar, un avantaj semnificativ al metodelor de interacţiune ca implicarea/participarea elevilor/studenţilor în activitatea de învăţare reprezintă principalul dezavantaj al metodelor expozitive, care împing cursantul spre conul de umbră al pasivităţii).

Totuşi, în cazul concret al alcătuirii unor microgrupuri de elevi/studenţi şi al folosirii unor metode de interacţiune, rezultatele pot să fie modeste. Apariţia unor factori perturbatori ca fenomenul de „chiul social" sau de dezindividualizare (în sensul că în grupul respectiv există tendinţa ca doar unii cursanţi să se implice în rezolvarea sarcinii, ceilalţi mulţumindu-se să privească, lăsând responsabilitatea participării în sarcina primilor) poate face ca principalul avantaj al metodelor de interacţiune să se piardă; mai precis, există riscul să obţinem rezultate doar puţin îmbunătăţite comparativ cu cele pe care le-ar fi furnizat utilizarea unei metode expozitive în situaţia „achiziţionării" şi celui mai consistent dezavantaj al metodelor de interacţiune – pierderea unui volum important de timp şi de informaţie.

Înseamnă acest lucru că trebuie să renunţăm la folosirea metodelor de interacţiune educaţională? La această concluzie ajung multe cadre didactice care, aplicând una sau alta dintre aceste metode, nu sunt mulţumite de raportul rezultate obţinute-resurse consumate. O atare

perspectivă răpeşte procesului de învăţământ schimbările dramatice, spectaculoase pe care folosirea optimă a metodelor de interacţiune educaţională le implică. În acest mod, prima parte a volumului de faţă, oprindu-se asupra comunicării, conflictului şi a gestionării microgrupului, a descris cadrul de referinţă optim pentru aplicarea acestor metode. Dacă este să luăm exemplul metodei construirii unei echipe (*team-building*), remarcăm că primul pas al acesteia reprezintă stadiul de formare a grupului, cel de-al doilea conţinând etapa obligatorie de conflict, finalizată cu cele de găsire a normelor şi de performare în cadrul grupului. Într-o cercetare pe care am efectuat-o pe un eşantion reprezentativ la nivel naţional, cadrele didactice chestionate răspundeau la un item în proporţie de 76,66% că au folosit în activitatea proprie la clasă conflictul de idei între elevi, iar la itemul următor, 67,3% răspundeau că apariţia unui conflict puternic de idei între elevi reclamă *întotdeauna* intervenţia cadrului didactic. Or, în metoda construirii unei echipe pe care am amintit-o mai sus, rezolvarea conflictului (a unui optimum de conflict) cade în sarcina elevilor/studenţilor respectivi, doar în acest din urmă caz conturându-se apariţia normelor şi rolurilor pe care cursanţii şi le vor asuma *singuri* în interiorul grupului. Intervenţia cadrului didactic nu face decât să-i împingă înapoi în stadiul de formare a grupului (căruia îi sunt caracteristice şi procesele de „chiul social" şi de „dezindividualizare" despre care vorbeam mai devreme).

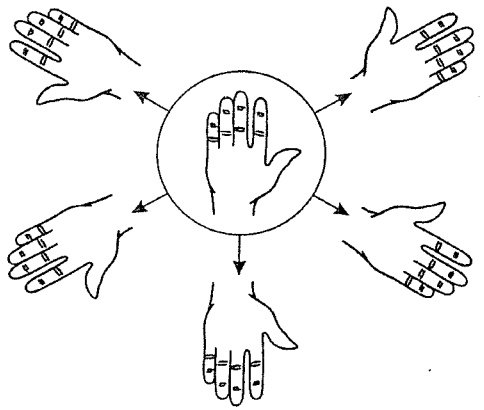
Soluţia optimă în folosirea metodelor de interacţiune pare să fie conţinută deci de dezvoltarea unui continuum metodologic care să redefinească conceptul de metodă din perspectiva luării sub control şi gestionării eficace a comunicării şi conflictului în activitatea microgrupului educaţional, pe de o parte, şi a integrării unor *metode transversale* (văzute atât ca metode în sine, cât şi integrabile în interiorul altor metode – spre exemplu, ascultarea interactivă sau metoda construirii unei echipe), pe de altă parte.

Unei asemenea provocări tinde să răspundă volumul de faţă.

Autorul
Bucureşti, 2002

Capitolul 1

Definiţii, modele şi teorii ale comunicării



1.1. Preliminarii

Când intenţionăm să vorbim despre comunicare, fie şi doar din raţiuni tangenţiale la o altă temă propusă spre dezbatere, observăm aproape imediat un fenomen interesant: termenul de comunicare se prezintă sub forma unei aglomerări conceptuale cu multiple (şi deseori neaşteptate) ramificaţii, fiind văzut drept parte integrantă şi, în acelaşi timp, cuprinzând procedural un mare număr de ştiinţe. În acest mod, cercetătorul se află în faţa unui câmp extrem de generos de posibilităţi, dar, în aceeaşi măsură, dificil de surprins de către o abordare globală; comunicarea poate astfel să capete accentele unor definiţii lingvistice, psihologice şi psihosociale, filosofice, matematice, pedagogice etc. Iată că, aşa cum observă Jean Lohisse când se referă la termenul de comunicare: „fiecare domeniu al cunoaşterii are definiţia sau definiţiile lui care accentuează, după caz, schimbul, contactul, transferul, transportul, energia, informaţia..." (Lohisse, J., 2002, p. 12).

În faţa unei asemenea varietăţi care ar putea face obiectul unei investigaţii teoretice de substanţă, cercetătorul încearcă, desigur, o dublă tentaţie: prima ar fi aceea de a strânge într-un material exhaustiv aceste multiple nuanţări în ideea dezvoltării unor metodologii de graniţă necesare unui educator modern; cea de-a doua ar privi necesitatea găsirii elementelor comune tuturor acestor dezvoltări terminologice, în încercarea de a construi o definiţie unică, pe principii instrumentale. Este evident că ambele tentaţii conduc spre posibile capcane; însă dacă lucrurile stau în acest fel, ce soluţie putem găsi?

În cadrul acestei lucrări am preferat, în special, ariile de cercetare din interiorul psihologiei sociale, psihologiei organizaţionale şi, desigur, pedagogiei (în ceea ce priveşte primele două, oportunitatea alegerii este, credem, evidentă: spre exemplu, psihologia socială ne propune analize de substanţă privind interacţiunea, iar psihologia organizaţională operează cu un concept al grupului de lucru sensibil apropiat de modul în care privim construirea echipei educaţionale). Astfel, chiar dacă suntem pe deplin de acord că un domeniu al comunicării circumscris unei viziuni integrative asupra fenomenului ar dovedi o utilitate practică importantă, considerăm că, doar din raţiuni didactice, constituirea unei ştiinţe de sine stătătoare care să înglobeze într-un tot unitar multitudinea descoperirilor din aria comunicării ar putea fi productivă. O primă determinantă a conceptualizării fenomenului comunicaţional ar fi deci aceea că, la drept vorbind, putem caracteriza ca una dintre specificităţile acestui câmp de cercetare (definind un anume mod de interdisciplinaritate, mai precis) faptul că fiecare aspect al comunicării este util în măsura analizei sale *din perspectiva domeniului care a produs respectivul aspect* (şi aceasta în raport cu necesităţile concrete care au generat acea nevoie).

În al doilea rând, comunicarea trebuie privită prin prisma faptului că posedă un trecut un prezent şi un viitor; conform unei atare viziuni de origine tranzacţională, comunicarea este determinată de o perspectivă dinamică. Este greu să ne imaginăm un proces comunicaţional fără a face apel la aspectele care îl determină, la cauzele acestuia (cauze care se află în trecutul mai îndepărtat sau mai apropiat); astfel, modalităţile de interrelaţionare comunicaţională se bazează pe experienţa noastră în acest domeniu şi iau forma acestei experienţe (o persoană care a vorbit în tren cu alte persoane şi s-a simţit bine în aceste condiţii va aborda mai deschis comunicarea într-o altă călătorie cu trenul, deşi călătorii din compartiment sunt acum alţii). Viitorul afectează, de asemenea, comunicarea. Dacă, spre exemplu, dorim ca relaţia de comunicare să continue, vom comunica cu persoana respectivă în această direcţie în prezent („Mulţumesc pentru trataţie", va spune un musafir care s-a bucurat de vizită, „totdeauna mă simt bine când trec pe la dumneavoastră"). În acelaşi timp, comunicarea este un proces irepetabil şi ireversibil; fiecare experienţă de comunicare este unică, iar două experienţe de comunicare nu pot fi perfect identice. Experienţa de comunicare produce schimbări în persoanele implicate, schimbări care vor condiţiona acest deziderat. În acest sens, reamintim cititorilor o perspectivă din care, desigur, au privit anumite momente ale vieţii lor: aţi spus ceva ce nu doreaţi, dar nu aţi mai putut să vă luaţi vorbele înapoi, să fie ca şi când nu le-aţi fi rostit niciodată.

1.2. De la definiţii la modele ale comunicării

Referindu-ne la definirea comunicării, aminteam că suntem puşi în faţa a două direcţii de acţiune teoretico-metodologică aparent contradictorii. Prima ne aduce în atenţie multitudinea studiilor care includ comunicarea şi aparenta simplitate şi claritate a domeniului studiat; în această perspectivă se înscriu cele mai multe dintre definiţiile actuale asupra comunicării şi unele dintre modelele care o privesc pe aceasta. O astfel de perspectivă reprezintă o rezultantă a faptului că procesul comunicării a făcut obiectul unor studii numeroase, dar mai degrabă ca necesitate a explicitării unor terţe-domenii.

Cea de-a doua direcţie priveşte numeroasele studii destinate comunicării într-o viziune aditivă (pe când prima oferea un cadru de lucru structurativ, păstrând în interiorul definiţiilor doar elementele comune), în sensul cumulării tuturor deschiderilor operate de către acestea. O astfel de perspectivă se regăseşte mai greu în interiorul paginilor destinate comunicării, fiind nemanifestă, percepută mai degrabă ca o necesitate interioară decât ca un fenomen concret.

În fapt, ceea ce deosebim ca o contradicţie la aceste două direcţii reprezintă doar intersectarea a două planuri: primul, cel instrumental, oferă un cadru structurat şi coerent al utilizării comunicării; cel de-al doilea, cel de investigaţie şi analiză, aduce în atenţie dinamica procesului de comunicare ca atare. În ceea ce ne priveşte, considerăm această intersecţie a planurilor drept un element de complementaritate tocmai ţinând cont de adresabilitatea lor diferită; iată perspectiva din care vom examina în continuare matricea, în care vom integra câteva dintre modurile de definire a comunicării.

În multe dintre capitolele rezervate domeniului se preferă primul plan, cel instrumental, rezultatul fiind o definiţie directă şi focalizată a comunicării; spre exemplu, „comunicarea este un proces în care oamenii îşi împărtăşesc informaţii, idei şi sentimente" (Hybels, Weaver, 1986, p. 6), „comunicarea este procesul prin care o parte (numită emiţător)

transmite informaţii (un mesaj) unei alte părţi (numită receptor)" (Baron, 1983, p. 313) ori „comunicarea se referă la acţiunea, cu una sau mai multe persoane, de trimitere şi receptare a unor mesaje care pot fi deformate de zgomote, are loc într-un context, presupune anumite efecte şi furnizează oportunităţi de feedback" (DeVito, 1988, p. 4).

Un instrument de lucru util pentru trecerea în cel de-al doilea plan ne oferă Ross (Ross, 1986, p. 8), care ne prezintă un inventar al definiţiilor comunicării:

- „Comunicarea reprezintă interacţiunea socială prin sistemul de simboluri şi mesaje" (George Gerbner);
- „Comunicarea îşi focalizează interesul central pe acele situaţii comportamentale în care o sursă transmite un mesaj unui receptor, cu intenţia manifestă de a-i influenţa comportamentele ulterioare" (Gerald R. Miller);
- „Comunicarea este realizarea socială în comportamentul simbolic" (A. Craig Baird şi Franklin H. Knower);
- „Comunicarea este procesul transmiterii structurii între componentele unui sistem care poate fi identificat în timp şi spaţiu" (Klaus Krippendorf);
- „Comunicarea este o funcţie socială..., o distribuţie a elementelor comportamentului sau un mod de viaţă alături de existenţa unui set de reguli... Comunicarea nu este răspunsul însuşi, dar este, într-un mod esenţial, un set de relaţionări bazate pe transmiterea unor stimuli (semne) şi evocarea răspunsurilor" (Colin Cherry);
- „Comunicarea se petrece în clipa în care persoanele atribuie semnificaţie mesajelor referitoare la comportament" (C. David Mortensen);
- „Comunicarea reprezintă un proces de viaţă esenţial, prin care animalele şi oamenii generează sisteme, obţin, transformă şi folosesc informaţia pentru a-şi duce la bun sfârşit activităţile sau viaţa" (Brent D. Ruben);
- „Comunicarea... constă... în atribuirea unui sens semnelor..., perceperea înţelesului" (Gary Cronkhite).

Însuşi Ross, atunci când încearcă să ofere o definiţie proprie a comunicării, remarcă un fapt pe care îl considerăm deosebit de important: nu doar că actul de comunicare reprezintă un proces, dar este unul *mutual, mai precis, fiecare parte o influenţează pe cealaltă în fiecare clipă*. Autorul spune că procesul comunicării este „întotdeauna schimbător, dinamic şi reciproc" (Ross, 1986, p. 9). De aceeaşi parte se situează şi T.K. şi M. Gamble, care definesc comunicarea ca fiind „un transfer deliberat sau accidental al înţelesului" (Gamble, Gamble, 1993, p. 6).

De altfel, dificultatea definirii comunicării este dată şi de diversitatea unghiurilor de vedere sub care aceasta poate fi privită; spre exemplu, J. Gordon precizează că „percepţia, atribuirea, motivaţia, precum şi personalitatea şi dezvoltarea fiecăruia dintre comunicatori influenţează modul în care o persoană receptează informaţia transmisă de către alta" (Gordon, 1983, p. 223). Astfel, Gordon propune un alt tip de definire a comunicării prin variabilele pe care aceasta le implică, perspectivă utilă dacă intenţionăm să întreprindem o analiză comprehensivă a fenomenului.

Interesantă din acest punct de vedere ni se pare şi definiţia comunicării oferită de Roberts şi Hunt, care precizează că aceasta este „dobândirea, transmiterea şi ataşarea unui înţeles informaţiei" (Roberts, Hunt, 1991, p. 225); chiar dacă autorii citaţi pun un accent important pe valoarea comunicaţională a emiţătorului, introducerea unui element la o primă vedere precomunicaţional – şi anume, cel de *obţinere, de căutare şi posesiune a informaţiei* – în procesul propriu-zis al comunicării reprezintă o contribuţie valoroasă din punct de vedere didactic.

Din această perspectivă, modul cum este obţinută o anumită informaţie, cum capătă un referenţial pentru cel care o transmite şi cum se transformă apoi în mesaj reprezintă un factor comunicaţional important, depăşind o viziune simplistă asupra procesului, potrivit căreia comunicarea începe strict în momentul în care o persoană transmite o informaţie. Continuând ideea, considerăm că este util să echilibrăm acest punct de vedere prin utilizarea aceluiaşi spectru observaţional asupra receptorului; astfel, acesta, la rândul său, conduce actul comunicaţional mai departe decât simplul feedback la mesajul oferit de către emiţător, până la activităţi ulterioare spaţiului comunicaţional propriu-zis (când, spre exemplu, emiţătorul nu mai este prezent fizic), atunci *când informaţia primită prin activitatea de comunicare este utilizată*.

La rândul său, Longenecker precizează că, în definirea comunicării, „este important să notăm ce este transmis prin comunicare (...) opinii, predicţii, sugestii, idei, toate sunt cuprinse în comunicare" (Longenecker, 1969, p. 492). Definirea comunicării în special din perspectiva mesajului însuşi, nu a celui care transmite sau care primeşte mesajul (deşi, implicit, se face apel şi la aceştia), prefigurată de către autorul citat, constituie o viziune instrumentală pe care, de altfel, o împărtăşim.

Merită menţionată şi modalitatea de definire la care apelează Luthans; acesta, referindu-se la comportamentul de comunicare, face un inventar util pentru o definiţie a comunicării ca atare: el vorbeşte despre includerea tuturor aspectelor comunicării: „comunicare verticală, orizontală, laterală; orală, scrisă, ascultare, citire, metode, medii, moduri, canale, reţele, fluxuri informaţionale; interpersonală, intrapersonală, interorganizaţională, intraorganizaţională" (Luthans, 1985, p. 423).

După cum se poate constata, chiar dacă la o primă vedere definirea comunicării ar putea părea un act simplu, în realitate, tocmai vasta întindere a conceptului şi cotidianul practicii comunicaţionale ridică probleme, delimitările terminologice revelându-se în fapt drept un proces destul de complex şi de laborios. Trecând în revistă numeroase definiţii, McQuail, citându-l pe Dance, a precizat cincisprezece astfel de formulări, în încercarea de a oferi o definire completivă, fiecare dintre ele punând accentul asupra unui alt aspect sau unei alte componente:

- simboluri, vorbire, limbaj;
- înţelegerea – receptarea, nu transmiterea mesajelor;
- interacţiune, relaţie – schimbul activ şi coorientarea;
- reducerea incertitudinii – ipotetică dorinţă fundamentală, care duce la căutarea de informaţie în scopul adaptării;
- procesul – întreaga secvenţă a transmiterii;
- transfer, transmitere – mişcare conotativă în spaţiu şi timp;
- legătură, unire – comunicarea în ipostază de conector, de articulator;
- trăsături comune – amplificarea a ceea ce este împărtăşit sau acceptat de ambele părţi;
- canal, purtător, rută – o extensie a „transferului", având ca referinţă principală calea sau „vehiculul" (sistem de semne sau tehnologie);
- memorie, stocare – comunicarea duce la acumularea de informaţie şi putem „să comunicăm cu" astfel de depozite informative;
- răspuns discriminatoriu – accentuarea acordării selective de atenţie şi a interpretării;
- stimuli – accentuarea caracterului mesajului în cauză, a răspunsului sau a reacţiei;
- intenţie – accentuează faptul că actele comunicative au un scop;

- momentul şi situaţia – acordarea de atenţie contextului actului comunicativ ;
- putere – comunicarea văzută ca mijloc de influenţă.

În încercarea de a sintetiza mulţimea de variabile identificate şi stocate de aceste definiţii, în literatura de specialitate întâlnim o mulţime de modele ale comunicării (de altfel, putem spune că majoritatea autorilor care s-au ocupat de problematica actului de comunicare au încercat să ofere un astfel de model) ; acestea au o valoare instrumentală, în sensul că dezvoltă, aşa cum am amintit, mult mai pregnant posibilităţile de dinamică a procesului comunicaţional ca atare. O analiză utilă o întâlnim în *A Dictionary of Communication and Media Studies*, de James Watson şi Anne Hill (1993), dintre modelele menţionate aici amintind :

- Unul dintre modelele cele mai cunoscute ale comunicării (figura 1) este cel pe care l-au propus C. Shannon şi W. Weaver încă din 1949 şi care a fost reluat în multe dintre cercetările ulterioare asupra fenomenului comunicării (vezi, spre exemplu, Steers, 1988, p. 384 ; Roberts, Hunt, 1991, p. 225 etc.), suferind desigur, prin aceasta, o serie de adaptări – un exemplu în acest sens fiind să i se acorde elementului de feedback o importanţă pe care autorii iniţiali nu au consacrat-o, dar a constituit obiect de studiu pentru cei care s-au aplecat ulterior asupra modelului celor doi autori ; avantajul principal al modelului amintit aici este acela al simplităţii procesului şi, astfel, al unei funcţionalităţi mai directe a dimensiunilor procedurale pentru diferitele ştiinţe care utilizează, în mod adaptat la necesităţile proprii, comunicarea.

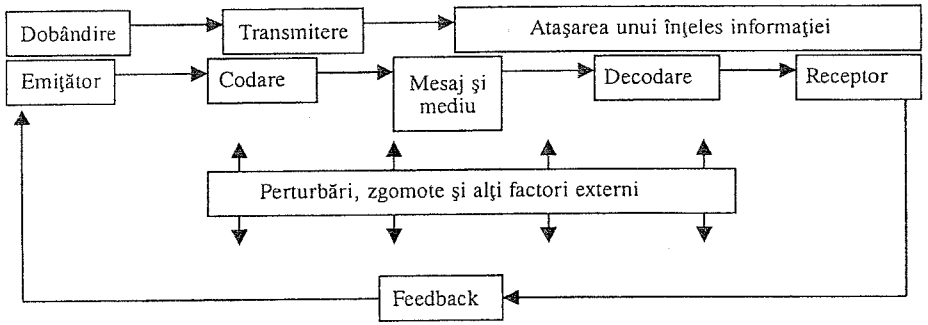


Figura 1. *Procesul comunicării. Adaptare după modelul lui Shannon şi Weaver*

- Modelul lui Andersch, Staats şi Bostrom (figura 2) ne introduce o altă arie de observaţie asupra relaţiei dintre emiţător şi receptor în comunicare : autorii fac apel la o imagine circulară a comunicării. Se cuvine, de asemenea, remarcat faptul că emiţătorul şi receptorul nu sunt separaţi în detalierea grafică a acestui model, fiind evident spaţiul de continuitate, care propune o anumită interşanjabilitate între cele două roluri. O altă specificitate a acestui model este aceea că trimite în centrul schemei de comunicare mediul şi stimulii care pot veni din acesta, fiind evidentă o opţiune pentru dezvoltarea unei balanţe dinamice între căutarea informaţiei de către emiţător în mediu şi reactualizarea comunicării în acelaşi mediu de către receptor – fapt asupra căruia am stăruit atunci când am deosebit între tendinţele existente privind definirea comunicării.

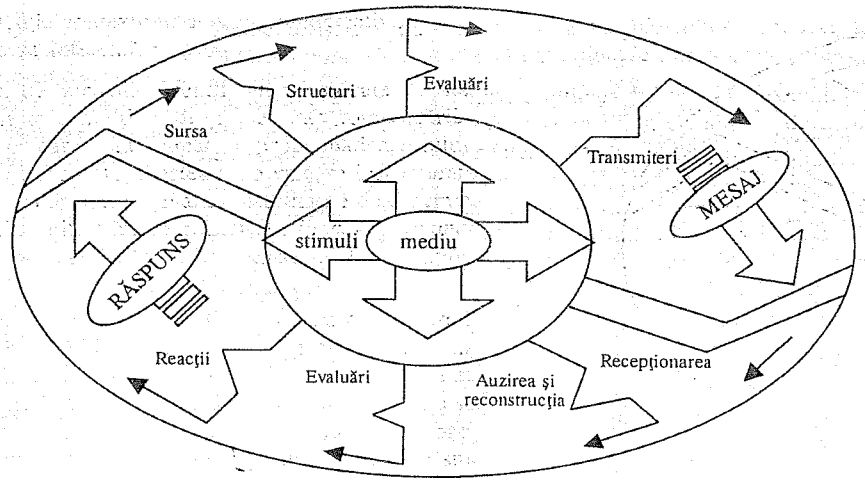


Figura 2. *Procesul comunicării. Adaptare după modelul lui Andersch, Staats şi Bostrom*

- David K. Berlo a iniţiat ceea ce s-a denumit modelul SMCR (Sursă, Mesaj, Canal, Receptor) privind comunicarea (figura 3) ; privitor la acest model, relevante pentru ambii parteneri în comunicare (emiţător şi receptor) sunt cultura şi sistemul social în care are loc actul de comunicare. Modelul lui Berlo pune un accent deosebit pe extinderea repertoriilor comunicatorilor, în vederea realizării cât mai multor conexiuni şi a unui repertoriu comun, aceasta realizându-se şi la nivelul valorilor sau al atitudinilor emiţătorului ori receptorului (aceste aspecte au o importanţă instrumental-didactică deosebită). În acest mod, autorul introduce câteva elemente deosebit de utile în analiza emiţătorului (sursei) şi a receptorului, care presupun un echilibru dinamic al actului de comunicare : spre exemplu, dacă cele mai multe abordări ale comunicării pun accentul pe constituirea unor deprinderi bune de comunicare la nivelul emiţătorului, ele pierd din vedere faptul că aceleaşi deprinderi de comunicare trebuie să se regăsească la receptor pentru ca procesul de comunicare să fie eficient. În acelaşi mod tratăm dezvoltarea unor atitudini pozitive faţă de actul de comunicare la ambii parteneri comunicaţionali.

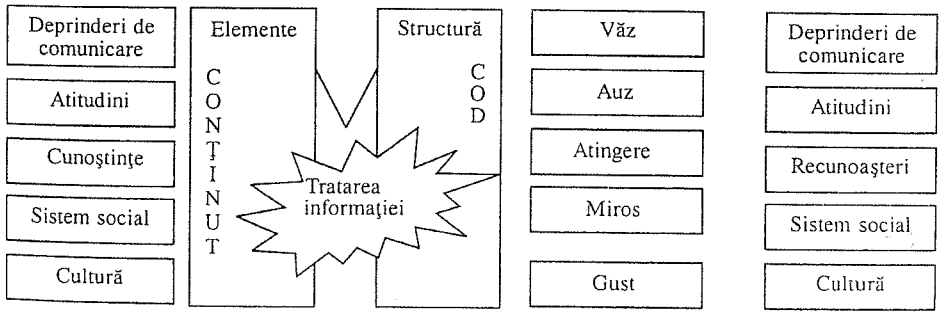


Figura 3. *Adaptare după modelul SMCR al lui Berlo privind comunicarea*

- Modelul lui George Gebner (figura 4) este văzut de James Watson şi Anne Hill drept poate cel mai comprehensiv model al comunicării, relaţia dintre formă şi conţinut fiind pentru acest autor una dinamică şi interactivă; de asemenea, o variabilă văzută ca importantă din punct de vedere educaţional este balanţa dintre acces şi control.

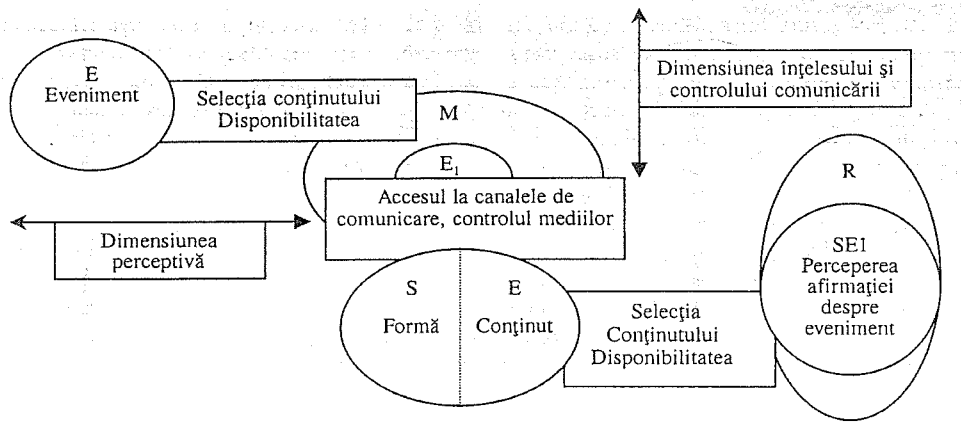


Figura 4. *Procesul comunicării. Adaptare după modelul lui Gebner*

- Modelul lui Joseph DeVito (figura 5) include în aria comunicării câteva elemente pe care le-am subliniat atunci când am făcut referire la definiţia lui Roberts şi Hunt asupra comunicării; mai mult, aceste „efecte" – care sunt anterioare şi posterioare actului de comunicare, aşa cum este privit acesta în mod curent – se situează în interiorul spectrului larg al contextului comunicării:

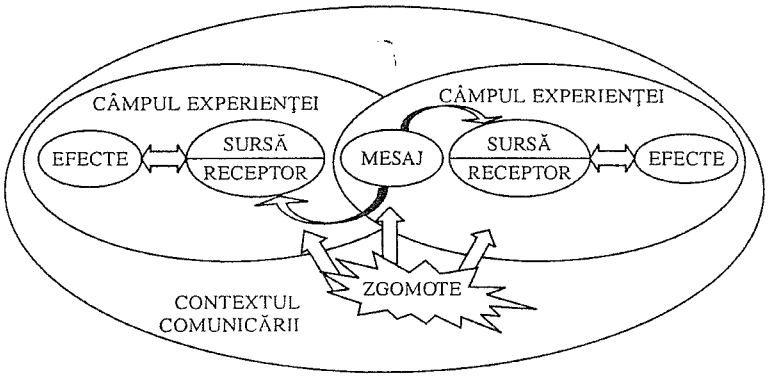
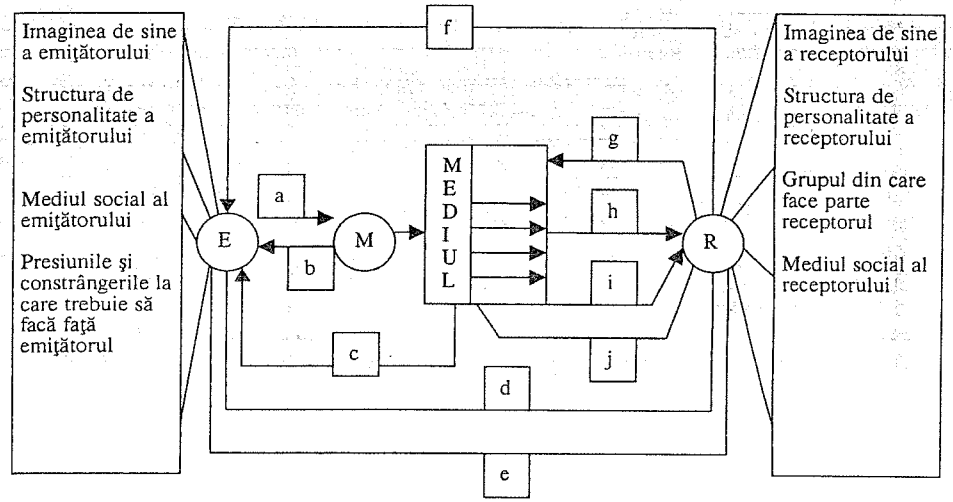


Figura 5. *Adaptare după modelul lui Joseph DeVito privind comunicarea*

- Preluăm aici şi modelul lui Maletzke (figura 6) privind procesul comunicării de masă, deoarece acesta aduce în atenţie o seamă întreagă de elemente pe care modelele mai simple de comunicare le ignoră ori le tratează superficial; această complexitate relativă a modelului a suscitat critici în urma unor cercetări ulterioare, deoarece, prin încercarea

de a obţine un maximum de indicatori, autorul se îndepărtează de la criteriul de utilitate necesar unui astfel de model. Totuşi, considerăm că această analiză complexă pe care o efectuează Maletzke este favorabilă unei dezvoltări comprehensive a incidenţei pe care un evantai extrem de larg de variabile o au în câmpul comunicării:



a. selectarea şi restructurarea conţinutului;
b. presiunea sau constrângerea venită din partea mesajului;
c. presiunea sau constrângerea venită din partea mediului;
d. imaginea emiţătorului despre receptor;
e. imaginea receptorului despre emiţător;
f. feedback spontan de la receptor;
g. selecţia efectuată de către receptor din mediu;
h. efectul, experienţa conţinutului;
i. presiunea sau constrângerea venită din mediu;
j. imaginea receptorului asupra mediului.

Figura 6. *Procesul comunicării de masă. Adaptare după modelul lui Maletzke*

- S.L. Becker a închipuit, la rândul său, un model al comunicării, bazându-se pe ipoteza că, în realitate, mesajele acţionează rareori în mod singular; în acest mod, el şi-a întemeiat concepţia pe evidenţierea comunicării drept un mozaic al surselor de influenţă; privită astfel, comunicarea este un proces complex, definit de extrem de multe straturi, unele dintre acestea acţionând în mod contradictoriu.
- Modelul comunicării ca proces reciproc de influenţe (figura 7), oferit de către Richard şi Patricia Schmuck (Schmuck, Schmuck, 1992, p. 245), prezintă o altă viziune asupra fenomenului, focalizând atenţia pe schimbările implicite şi pe interacţiunea care are loc în cadrul comunicării, astfel încât vom avea de-a face cu o dimensiune dublă: pe de o parte, cu cea de start al comunicării şi, pe de alta, cu cea de transformare, care introduce o variabilă bună de exploatat şi în cadrul procesului didactic.
- Din punct de vedere didactic, este deosebit de util modelul lui Torrington (Torrington, Hall, 1991, p. 137), deoarece acesta ne oferă o viziune procesual-instrumentală asupra fenomenului comunicării, cu funcţionalitatea unor puncte de control bine venite în

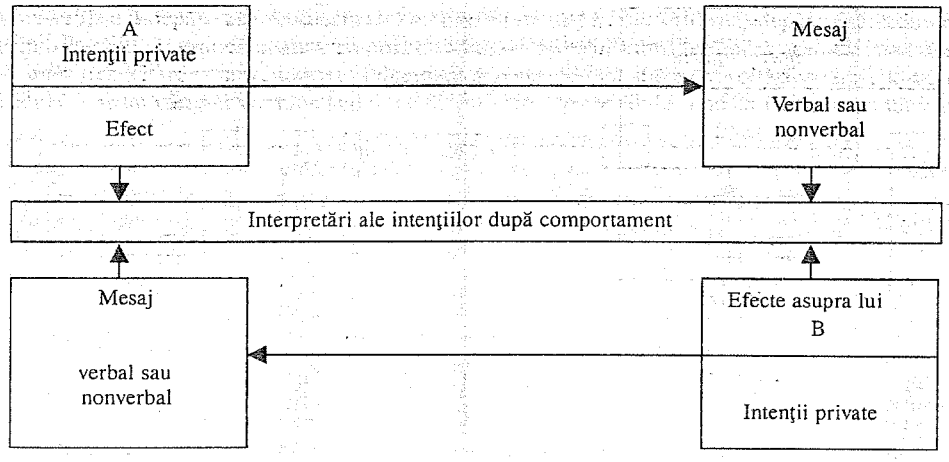


Figura 7. *Procesul comunicării. Adaptare după modelul Richard şi Patricia Schmuck*

evoluţia acestuia (observăm că atât rolurile de emiţător, cât şi cele de receptor sunt văzute ca subînţelese, accentul punându-se pe activităţile rezultate, şi anume pe cele de codare şi, respectiv, decodare a mesajului) :

Tabelul 1. *Adaptare după modelul lui Torrington asupra procesului de comunicare*

STADIUL	PROCESUL	PUNCTELE DE CONTROL
CODAREA	Decizia asupra mesajului ; Selectarea cuvintelor potrivite ; Înţelegerea receptorului ca persoană.	Clarificarea obiectivelor ; Percepţia asupra aşteptărilor receptorului ; Perceperea impactului emoţional al mesajului.
TRANSMISIA	Selectarea mediului de transmitere potrivit ; Trimiterea mesajului ; Oferirea semnalelor nonverbale.	Atenţia asupra numărului de idei transmise ; Consistenţa dintre mesajele verbale şi cele nonverbale ; Observarea nivelului de apropriere a mesajului
MEDIUL	Controlarea posibilităţilor de perturbare ; Limitarea apariţiei distorsiunilor la nivelul mesajului.	Evitarea întreruperilor şi zgomotelor ; Observarea mediului de transmitere (dacă a fost ales corect sau nu).
RECEPŢIA	Primirea mesajului ; Ascultarea interactivă.	Atenţia asupra propriilor expectaţii privind mesajul ; Găsirea unor modalităţi de testare a înţelegerii mesajului.
DECODAREA	Oferirea de sens mesajului ; Înţelegerea emiţătorului ca persoană.	Clarificarea înţelesului dorit de către emiţător ; Identificarea motivaţiilor transmiterii mesajului ; Ce trebuie făcut dacă mesajul nu întruneşte ; credinţele şi opţiunile valorice ale receptorului.
FEEDBACK	Codarea răspunsului ; Pornirea noului mesaj.	Pentru derularea în continuare a comunicării : zâmbet, aprobări etc. ; Pentru a opri comunicarea : exprimarea dezinteresului, oprirea contactului vizual.

Sintetizând mai multe direcţii de cercetare din literatură de specialitate, Denis McQua (1999) ne propune un model al comunicării axat asupra situaţiei şi dezvoltat de-a lungu unei axe activ-pasiv. Aceste două atribute oferă o combinatorică în raport cu emiţătorul sau receptorul, conducând la patru situaţii :

1. Cazul transmiţător activ-receptor pasiv (situaţie cunoscută drept modelul transferulu intenţionat de informaţie) îşi regăseşte exemplificarea elocventă în cadrul şcolar tradiţional. Astfel, într-un învăţământ de sorginte expozitivă consemnăm implicarea cadrului didactic şi neimplicarea elevilor/studenţilor, procesul instructiv-educativ desfăşurân du-se ca act de comunicare unidirecţională ; un asemenea model se bazează pe eficienţ transmiţătorului pentru a întreţine procesul de comunicare ;
2. La polul opus, întâlnim cazul unui transmiţător pasiv şi al unui receptor activ. De data aceasta putem încadra situaţia în educaţia permanentă în care persoana îşi dezvoltă strategii active de căutare, îşi construieşte şi evaluează propriul traiect instructiv-educativ ;
3. Din punct de vedere comunicaţional, eficienţa este produsă de cazul transmiţător activ--receptor activ (caracteristic dialogului, dezbaterii, negocierii). Pentru a se realiza acest fenomen, atât transmiţătorul, cât şi receptorul trebuie să posede deprinderi de comunicare eficientă (prezentare eficientă la emiţător, ascultare eficientă la receptor) ;
4. Ultima situaţie, caracterizată de o transmitere şi o receptare deopotrivă pasive o putem întâlni frecvent (în învăţământ, ea poartă denumirea de educaţie informală) ; ca întindere, acest timp de comunicare are cea mai mare extensie. Principalele dezavantaje constau în lipsa de selecţie a transmiterii-receptării mesajelor, preponderenţa elementelor variabile/întâmplătoare.

Am prezentat aici aceste modele, deoarece ele reprezintă, de cele mai multe ori, o perspectivă sistemică şi dinamică totodată ; în fapt, aşa cum am putut observa mai devreme, chiar şi unele definiţii mai extinse ale fenomenului comunicării pot intra sub incidenţa instrumentală a dezvoltării unor modele. Pe de altă parte, prin analiza pe care am întreprins-o în aceste delimitări conceptuale, am putut identifica anumite segmente/componente specifice, care îndeplinesc roluri distincte sau conjugate în cadrul procesului comunicaţional ca atare : este vorba despre funcţiile de emisie/recepţie, despre canalul prin care are loc comunicarea, despre mesajul propriu-zis cu specificităţile sale (incluzând fenomenele de codare şi decodare), despre feedback etc.

1.3. Teorii ale comunicării

Atunci când încercăm să trecem în revistă principala arie de teorii care au drept scop explicitarea fenomenului comunicaţional, ne lovim de o barieră aparent paradoxală : dificultatea de a identifica teorii „pure" ale comunicării. Aria teoriilor înscrise în literatura de specialitate drept teorii ale comunicării reprezintă cuantumul teoriilor explicative din diferite domenii : psihologie, pedagogie, sociologie, lingvistică, matematică etc. (avem aceeaşi problemă pe care am remarcat-o în cazul definiţiilor şi modelelor). Comunicarea este un domeniu inclus, în mod natural, atât în dinamismul proceselor sociale – văzute în toată aplicabilitatea lor –, cât şi, în mod simultan, un factor explicativ al acestora ; datorită acestei perspective extinse, comunicarea capătă un bogat istoric într-o varietate de teorii ale fenomenelor sociale în ansamblu.

Dificultatea însă abia acum începe: în contemporaneitate, mulţi cercetători din domeniul ştiinţelor sociale (şi nu numai) au reclamat studiul aleatoriu al unui domeniu atât de important şi au subliniat necesitatea constituirii comunicării ca domeniu de cercetare autonom. Această tendinţă – de altfel, perfect justificată de evoluţia ariilor de cercetare – ne introduce concomitent într-un impas de sorginte axiologică şi epistemologică. Demersul în cauză trebuie să răspundă la o întrebare simplă în aparenţă: poate comunicarea să fie disociată de procesele psihosociale pe care le însoţeşte şi care i-au stat drept justificare la propria naştere?

Această dualitate este deopotrivă un risc, dar şi o şansă pentru studiul unei ştiinţe a comunicării. Riscurile sunt evidente, dar oportunităţile sunt în egală măsură importante dacă nu chiar mai importante. Este – probabil – indiscutabilă şi inevitabilă constituirea unei ştiinţe a comunicării de sine stătătoare, fără ca acest lucru să însemne că această ştiinţă trebuie să urmeze tradiţia intradisciplinară a domeniilor mai mult sau mai puţin „clasice" (este, poate, un lucru bun că necesitatea constituirii domeniului comunicării – de altfel, una dintre cele mai vechi arii de cercetare socială şi experimentare a umanităţii – ca ştiinţă poate să aibă astăzi o nouă determinare din perspectiva studierii domeniilor inter-, pluri- şi transdisciplinare). Este evident că efortul de concretizare a comunicării ca ştiinţă va conduce la realizarea a ceea ce denumim astăzi megaştiinţe (cu tot ceea ce implică acest lucru la nivelul conexiunilor cu multiple discipline, deja constituite); comunicarea devine astfel o megaştiinţă care, departe de a extrage corpusul teoretic şi metodologic din ştiinţele care au studiat-o în mod implicit, le va oferi acestora un nou avânt, precum şi instrumente avansate de cercetare, reunind eforturile unor direcţii de acţiune diferenţiate. Aşa cum sperau Rosenblueth şi Wiener să se întâmple încă de la jumătatea secolului trecut, „adevărata explorare a acestor pete albe de pe harta ştiinţei poate fi întreprinsă numai de un colectiv de oameni de ştiinţă, fiecare specialist în domeniul său, dar posedând totodată cunoştinţe fundamentale din domeniile colegilor săi. În plus, este necesar ca toţi să fie obişnuiţi să lucreze împreună, să cunoască deprinderile intelectuale ale celorlalţi, să aprecieze importanţa ideilor noi emise de colegi înainte ca aceste idei să fi căpătat o expresie formală definitivă" (*apud* Wiener, 1966, p. 23).

Acest travaliu imens, de reconsiderare a unor contribuţii în lumina altora, de ajustare, îmbinare şi reevaluare a unor studii din perspectiva tuturor celorlalte discipline, precum şi – selectiv – din a comunicării înseşi, este unul dintre obiectivele pe care această carte, dar şi altele care îi vor urma şi le propun. Este evident că schimbarea preconizată nu se va petrece peste noapte, dar tendinţele de structurare şi de extensie a fenomenului comunicării sunt clare în ceea ce ne priveşte şi – de aceea – ne vom strădui să ne îndreptăm analiza şi investigaţiile în această direcţie. În acest capitol vom face o scurtă incursiune în ceea ce astăzi, în literatura de specialitate, distingem sub denumirea de teorii ale comunicării.

➢ **Teoria matematică asupra comunicării**. Teoria informaţiei (numită şi teoria matematică asupra comunicării) a avut un ecou însemnat asupra modului în care putea fi înţeles şi conceptualizat procesul comunicării, datorită câtorva caracteristici definitorii: dintre acestea, cea mai importantă a fost aceea că autorii, Claude Elwood Shannon şi Warren Weaver (a căror formaţie inginerească l-a făcut pe Jean Lohisse [2002] să o denumească „o teorie a inginerilor"), au propus un model liniar şi relativ simplu asupra comunicării (pe care l-am descris anterior). Cercetările lor au vizat un obiectiv precis, acela de a căuta mijloace mai rapide şi mai sigure de a transporta informaţia, de a identifica un sistem care să utilizeze cu maximum de eficienţă canalele de comunicare. Pragmatismul acestui demers se concretiza în valoarea aplicativă a cercetărilor: studiile au fost efectuate în 1948 de către Shannon, în laboratoarele companiei Bell Telephone, SUA, un an mai târziu, acestor studii adăugându-li-se contribuţiile lui Weaver; pentru cei doi autori, mesajul capătă – în această arie de cercetare – un conţinut obiectiv care transgresează importanţa emiţătorului ori pe cea a receptorului. Shannon şi Weaver au urmărit să dezvolte o teorie care să le permită să abordeze problema transmiterii unei cantităţi maxime de informaţie şi să analizeze fiecare canal de comunicare prin prisma acestei eficienţe; Shannon caracterizează fenomenul comunicării drept „reproducerea într-un punct dat, în mod exact sau aproximativ, a unui mesaj selecţionat într-un alt punct" (*apud* Mattelart, Mattelart, 2001, p. 44). În studiul comunicării se identifică astfel trei niveluri ale problemelor:

A. Problemele tehnice – cu câtă acurateţe pot fi transmise simbolurile comunicării?;
B. Problemele semantice – cât de precis poartă simbolurile transmise înţelesurile dorite?;
C. Probleme legate de eficienţă – cât de eficient va influenţa conduita, în direcţia dorită, înţelesul recepţionat? Din studiul modelului matematic asupra comunicării devine evident, aşa cum observă şi J. Fiske (2002), că Shannon şi Weaver oferă un răspuns adaptat doar la primul nivel (A), acesta fiind şi cel pe care cercetarea celor doi îşi propusese să-l explice iniţial (încercarea de determinare a ariei de influenţă a modelului în celelalte niveluri a fost cea care a adus şi principalele critici ale acestei teorii).

Importantă pentru aria comunicării este introducerea termenilor de zgomot şi incertitudine, care i-ar putea afecta eficienţa şi termenului de redundanţă. Pentru măsurarea informaţiei, cei doi autori reiau termenul de bit (*binary digit*), prezent într-o formă sau alta în cercetările anterioare (cum ar fi cele ale lui R. Hartley), desemnând, de fapt, o alegere dual㠠de tip da/nu (un bit fiind desemnat ca informaţie furnizată de un semn de probabilitate ½ – o variantă din două posibile). Dacă dorim să aflăm, spre exemplu, nivelul de şcolaritate al cuiva, vom pune mai multe întrebări la care se poate răspunde cu da sau nu: Mai este inclus în şcoală sau nu? Dacă răspunsul este da, urmează o altă întrebare: Este în învăţământul preuniversitar sau universitar? Dacă este în învăţământul preuniversitar, este la nivel secundar I (primar sau gimnazial) sau la nivel secundar II (liceal)? Dacă este la nivel secundar I, este la nivel primar sau gimnazial? Dacă este la nivel primar, conform teoriei, cuvântul primar conţine 4 biţi de informaţie (pentru că a trebuit să exprimăm patru alegeri pentru a intra în posesia informaţiei pe care o doream).

Teoria informaţiei încearcă să explice comunicarea, definind o balanţă între conceptele de zgomot (informaţia care circulă pe un canal este ameninţată de zgomot, de perturbări de natură aleatorie care o pot deforma sau altera) şi redundanţă (modul de a optimiza comunicarea afectată de zgomot prin repetarea unor semnale sau prin folosirea acestora într-o mai mare măsură decât ar fi necesar). Este important să reţinem faptul că, dacă eliminarea elementelor redundante face comunicarea mai economică, această operaţie o şi expune însă la acţiunea zgomotelor. Iată de ce putem face economie în transmiterea unor informaţii foarte probabile, dar trebuie să avem grijă să repetăm informaţiile a căror probabilitate este mai puţin evidentă pentru interlocutorul nostru (deoarece tendinţa firească este, atunci când receptăm un mesaj, să verificăm acurateţea acestuia din perspectiva probabilităţii sale). Pentru aceasta, se observă o sursă majoră de redundanţă prin elementele de *convenţie* stabilite asupra înţelesului cuvintelor între părţi (dacă spunem, spre exemplu, „Şcoala este un loc în care elevii învaţă", această formulare este guvernată de o convenţie în ceea ce priveşte rolul şcolii şi, astfel, decodarea ei este facilă; dacă vom spune „Şcoala este un loc în care elevii se distrează", mesajul este mai puţin convenţional şi trebuie deci să aducem mai multe informaţii pentru a fi siguri că s-a înţeles ceea ce doream să transmitem) (vezi termenul de redundanţă şi la paragraful despre mesaj ca element component al actului de comunicare).

Teoria informaţiei a avut un ecou important asupra teoriilor comunicării; chiar dacă s-au evidenţiat ulterior o serie de limite, îndeosebi de către reprezentanţii ştiinţelor sociale – aşa cum se va vedea mai departe – anumite aspecte subliniate de teoria informaţiei rămân importante pentru câmpul cercetărilor comunicaţionale. Berger (1987) a fundamentat chiar o latură a teoriei informaţiei, intitulată *teoria reducerii incertitudinii*; el sugerează că oamenii comunică pentru a reduce incertitudinea (de orice tip – informaţională, de relaţionare etc.) şi prin aceasta să-şi facă mediul mai predictibil. Evidenţiind meritele teoriei informaţiei în structurarea şi clarificarea dimensiunilor comunicării, nu trebuie să uităm totuşi că există tipuri de comunicare – cea artistică, spre exemplu – care, dimpotrivă, sunt focalizate pe dezvoltarea ambiguităţii, incertitudinii, neclarificării. În cadrul comunicării artistice (sau a comunicării informale), ambiguitatea este ridicată, iar experienţa este negociabilă pentru receptor; se dezvoltă un grad relativ ridicat de toleranţă faţă de varietatea şi subiectivitatea percepţiei, considerându-se că receptorul îşi structurează propriul univers în momentul direct al receptării; această opoziţie între comunicarea artistică şi comunicarea ştiinţifică, spre exemplu, defineşte limitele teoriei informaţiei.

➢ **Teoria cibernetică**. La Massachusetts Institute of Technology, Shannon a audiat cursurile unui alt nume important în ştiinţele comunicării: este vorba despre Norbert Wiener, considerat părintele ciberneticii, cercetător care a intenţionat să dezvolte o ştiinţă generală a comunicării, aplicabilă deopotrivă omului şi maşinii. Wiener continuă, prin curentul creat, studiile abordării sistemice (la baza căreia regăsim numele biologului Ludwig von Bertalanffy), care tindea să se focalizeze pe interacţiunile dintre elementele componente ale unui întreg, să vadă sistemul în perspectiva unei mulţimi dinamice, capabile de relaţionări variate şi în permanentă schimbare. Cibernetica (termen care derivă din greacă şi înseamnă «cârmaci, conducere») pune accent pe feedback, care cuprinde procedeele de control ce permit unui sistem să se adapteze la modificările contextului. Exemplul dat de Wiener pentru a descrie dimensiunea operaţională a termenului de feedback este edificator: „Când vrem ca o mişcare să urmeze un model dat, diferenţa dintre acest model şi mişcarea efectivă este folosită ca o nouă mărime de intrare, ce sileşte partea reglată să se mişte încât mişcarea efectivă să se apropie cât mai mult de mişcarea trasată" (Wiener, 1966, p. 28). Importanţa feedback-ului devine astfel covârşitoare asupra reuşitei unei acţiuni: „Pentru o acţiune efectivă asupra lumii exterioare, esenţial nu este numai că noi posedăm buni efectori, ci ca performanţa acestora să fie semnalată înapoi corect" (Wiener, 1966, p. 135). Autorul observă însă că este necesară identificarea unui optimum al feedback-ului; aceasta pentru că un feedback excesiv poate să se constituie într-o piedică la fel de serioasă pentru activitatea organizată ca şi un feedback insuficient. Pentru Wiener, tehnicile comenzii, respectiv comunicaţiilor sunt inseparabile una de alta; cele două se concentrează în jurul conceptului de mesaj văzut drept „o succesiune discretă sau continuă de evenimente măsurabile, repartizate în timp" (Wiener, 1966, p. 31). Ca şi Shannon, Norbert Wiener şi-a îndreptat atenţia şi asupra zgomotului, observând că „se întâmplă adesea ca informaţia transmisă să fie denaturată de perturbaţii externe, cărora noi le dăm denumirea de zgomot de fond (*background noise*). Nu se pune atunci problema ca mesajul iniţial să fie reconstruit" (Wiener, 1966, p. 32). Influenţa abordării sistemice în cibernetică rezidă în modul în care este concepută organizarea socială: „Nu încape nici o îndoială că sistemul social este un tot organizat, ca şi individul; că este unit de un sistem de comunicaţii; că are o dinamică în care procesele circulare de feedback joacă un rol important" (Wiener, 1966, p. 50). Prin acest feedback, comunicarea devine esenţialmente

un proces de punere în relaţie, deoarece, „pentru existenţa oricărei ştiinţe, este necesar să existe fenomene care nu stau izolate" (Wiener, 1966, p. 81). Cu toată importanţa extraordinară care i s-a acordat feedback-ului, văzut ca o componentă a actului de comunicare, explorarea acestuia atât la nivel teoretic, cât şi aplicativ este departe de a se fi încheiat. Pentru a lua doar un exemplu de posibilă interpretare a funcţiei explicative a feedback-ului, funcţie care depăşeşte simpla delimitare reglatorie a unui comportament dat, vom face apel la un exemplu plastic oferit chiar de Wiener; este vorba despre exerciţiul conducerii unui automobil pe un drum cu gheaţă: „Conducerea noastră – spune autorul – depinde de cunoaşterea lunecuşului suprafeţei drumului, adică de cunoaşterea caracteristicilor de performanţă ale sistemului automobil-drum. Dacă aşteptăm să aflăm aceste caracteristici prin performanţa obişnuită a sistemului, ne vom trezi derapând înainte de a ne da seama de asta. Aşadar, vom imprima volanului un şir de impulsuri mici, rapide, nu atât de mari încât să provoace o derapare mai gravă, totuşi suficient de mari încât să transmită simţului nostru kinestezic dacă vehiculul este în pericol de derapare şi să reglăm procedeul nostru de dirijare în mod corespunzător" (Wiener, 1966, p. 155). Translatarea acestui exemplu în plan comunicaţional poate oferi perspective interesante de redimensionare a rolului feedback-ului în cadrul unor procese comunicaţionale, cum ar fi negocierea (în care astfel de testări ale comportamentului interlocutorului pot însemna calea spre o rezolvare pozitivă a unei situaţii conflictuale).

➢ **Şcoala de la Palo Alto**. Intenţia lui Norbert Wiener de a aduna persoane din diferite domenii în perspectiva unor conferinţe comune (organizate de Fundaţia „Macy") l-a adus în contact cu doi antropologi: Gregory Bateson şi Margaret Mead. Bateson va încerca să îl convingă pe Wiener să-şi îndrepte atenţia către ştiinţele sociale; ulterior, Bateson însuşi se va consacra studiului privind comunicarea. Şcoala de la Palo Alto (un orăşel situat la sud de San Francisco) desemnează un grup de cercetători din diferite domenii, care s-au aplecat asupra studiului comunicării. Cum Bateson este considerat catalizatorul acestui grup, nu trebuie să ne mire faptul că abordarea „colegiului invizibil" (cum a mai fost denumită Şcoala de la Palo Alto) porneşte de la modelul circular retroactiv propus de Norbert Wiener, opunându-se prin aceasta modelului liniar al lui Shannon. Receptorul începe să capete un rol echivalent ca importanţă cu cel al emiţătorului. Yves Winkin subliniază elocvent acest accent: „Complexitatea celei mai mărunte situaţii de interacţiune este atât de mare, încât ar fi zadarnic să vrem s-o reducem la două sau mai multe variabile care să funcţioneze liniar. Cercetarea în comunicare trebuie concepută în termeni de niveluri de complexitate, de contexte multiple şi de sisteme circulare" (*apud* Mattelart, Mattelart, 2001, p. 51). Perspectiva elaborată de câţiva dintre exponenţii principali ai Şcolii de la Palo Alto (P. Watzlawick, J.H. Beavin, D. Jackson) focalizează demersul de cercetare mai degrabă pe relaţiile dintre elemente decât pe acestea din urmă luate separat şi specifică faptul că orice comportament uman are valoare comunicativă; în cartea lor *Pragmatics of the human communication. A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*, autorii evidenţiază foarte clar acest punct de vedere: „Dacă admitem că, în cadrul unei interacţiuni, orice comportament are valoare de mesaj, adică reprezintă o comunicare, reiese că, vrem, nu vrem, nu putem să nu comunicăm. Activitate sau inactivitate, vorbă sau tăcere, totul are valoare de mesaj" (*apud* Lohisse, 2002, p. 136). Logica porneşte de la studiul simetriei şi complementarităţii în comunicare. În cazul în care comportamentul adoptat este unul „în oglindă", relaţiile dintre comunicatori se bazează pe egalitate, pe minimizarea diferenţei, conducând spre interacţiuni simetrice. În cealaltă extremă, atunci

când interacţiunea aduce cu sine maximizarea diferenţei, comportamentul unuia dintre parteneri îl va completa pe al celuilalt, conducând la interacţiunea complementară. Pe de altă parte, se face o diferenţiere între conţinutul mesajului (tot ceea ce este comunicabil) şi relaţia de comunicare (care se referă la maniera în care trebuie perceput conţinutul). Câteodată, dezacordurile se pot situa la acest nivel: al confuziei dintre conţinut şi relaţie (exemplul oferit de Lohisse este acela al unui individ care şi-a invitat un prieten la masă fără să-şi anunţe şi soţia. Soţia era de acord cu invitarea prietenului – deci exista similaritate la nivel de conţinut comunicaţional – în schimb, s-a arătat nemulţumită de faptul că nu a fost anunţată şi întrebată de soţul ei dacă este de acord – diferenţa apare la nivelul relaţiei de comunicare). Comunicarea este în esenţa ei pozitivă; când acest lucru nu se întâmplă, când comunicarea îi îndepărtează pe indivizi sau introduce între aceştia un ecran al neînţelegerii, avem de-a face cu o comunicare patologică. Referitor la un alt contraargument adus împotriva percepţiei teoriei informaţiei după care comunicarea presupune intenţionalitate, într-un interviu publicat în 1977, Paul Watzlawick observa: „Acum câţiva ani, asistam la un simpozion despre comunicare, în Munţii Stâncoşi. Eram cazat într-un hotel format din bungalow-uri, fiecare dintre ele având două camere. Peretele despărţitor era subţire, iar în camera vecină locuia unul dintre prietenii şi colegii mei. Într-o zi, după masă, făcându-mi siesta, nu apucasem încă să adorm, când l-am auzit întorcându-se în cameră. Atunci a început să facă ceva care părea să fie un step. Am înţeles că el nu ştia că eram în cameră, dar comportamentul său îl influenţa foarte mult pe al meu, fiindcă ştiam că el îşi închipuia că este singur. Ca urmare, a trebuit să rămân culcat, nemişcat până a ieşit, fiindcă dacă m-aş fi mişcat, el s-ar fi simţit foarte stânjenit. Aici era o lipsă completă de intenţionalitate, dar în măsura în care eram implicat eu, situaţia avea un impact enorm asupra comportamentului meu şi însemna o constrângere" (*apud* Mattelart, Mattelart, 2001, p. 53).

Proxemica

Şcoala de la Palo Alto se mai remarcă şi prin alţi contributori la extinderea ariilor de cercetare în ştiinţele comunicării. În 1959, unul dintre membrii Şcolii de la Palo Alto, Edward T. Hall publică o primă lucrare intitulată *The Silence Language*, punând bazele proxemicii. Hall se va focaliza asupra rolului jucat de spaţiu ca element de interacţiune, deosebind trei tipuri utilizate de diverse culturi în mod distinct: spaţiul cu organizare fixă (oraşe, case, camere), spaţiul cu utilizare semifixă (mobilier, uşi etc.) şi spaţiul informal (desemnând distanţa care se observă între persoanele aflate în interacţiune, această distanţă distribuindu-se pe palierul a patru niveluri: intimă, personală, socială şi publică). Hall şi-a sprijinit concluziile pe observaţiile şi cercetările proprii, efectuate iniţial în calitatea de ofiţer, în timpul războiului, ulterior ca formator al personalului diplomatic. Unghiul sub care a privit autorul aceste experienţe este cel al raporturilor între culturi diferite, aceste limbaje informale putând fi considerate responsabile de diferitele dezacorduri sau „şocuri culturale" între persoane.

➢ **Teoriile structurale**. Teoriile structurale presupun un demers interesant de extindere de la premisele unei şcoli lingvistice (dezvoltată de Ferdinand de Saussure) la alte domenii de studiu umanist (antropologie, istorie, literatură). Pentru Saussure, limba este o adevărată instituţie socială, iar vorbirea este o activitate care îi aparţine individului. În calitatea ei de instituţie socială, limba reprezintă un sistem organizat de semne care exprimă idei, definind aspectul codificat al limbajului. Încercând să studieze lingvistica internă, lingvistul elveţian

omite problemele referitoare la origine, influenţă, difuzare etc. (care ar fi intrat în sfera lingvisticii externe); intenţia sa este de a dezvolta o ştiinţă generală a tuturor limbajelor (vorbite sau nu), a tuturor semnelor sociale: „Se poate concepe o ştiinţă care studiază viaţa semnelor în sânul vieţii sociale... o vom numi semiologie (de la grecescul *semeion*, «semn»). Ea ne va învăţa în ce constau semnele şi ce legi le conduc" (*apud* Mattelart, Mattelart, 2001, p. 66). Saussure se va concentra în întregime asupra semnului, definit ca raport între semnificant (ansamblu de sunete)/semnificat (concepte).

➢ **Structuralismul**. Structuralismul concepe comunicarea ca un ansamblu de reguli care preexistă individului şi sunt preluate de către acesta; ca exponent al curentului structuralist, Claude Lévi-Strauss vedea necesitatea obiectivităţii înregistrării unor date ca primând asupra impactului pe care subiectivitatea îl poate avea în experienţa socială, în general, şi în experienţa comunicaţională, în particular. Deoarece Claude Lévi-Strauss a fost influenţat decisiv de întâlnirea sa, în 1942, cu lingvistul rus Roman Jakobson, la ale cărui cursuri a asistat, să ne oprim câteva momente asupra lui Jakobson.

Roman Jakobson este primul lingvist care utilizează termenul de *structură* la Congresul filologilor slavi ţinut la Praga, în 1929; pentru lingvistul rus, limba este un sistem care nu cunoaşte altă ordine decât pe a sa proprie. Iată de ce Jakobson ia în calcul câteva reguli de funcţionare a limbajului, schema oricărei comunicări prezentând şase elemente constitutive: (1) funcţia *expresivă* este centrată pe emiţător şi vizează exprimarea directă a atitudinii subiectului cu privire la ceea ce vorbeşte; (2) funcţia *conativă* defineşte receptorul şi modul în care limbajul este utilizat pentru a-l determina pe acesta să adopte un anumit comportament; (3) funcţia *poetică* evidenţiază mesajul; (4) funcţia *referenţială* caracterizează contextul; (5) funcţia *fatică* delimitează aria de dezvoltare relaţională a comunicării, verificând dacă circuitul mai funcţionează (expresii cum ar fi „Alo?") şi (6) funcţia *metalingvistică* se referă la acţiunea de verificare a utilizării aceluiaşi cod.

Ideea de structură şi de obiectivitate a comunicării devine un determinativ pentru alţi autori din domenii umaniste. Claude Lévi-Strauss se declara, în domeniul antropologiei, adeptul „lărgirii unei experienţe particulare la dimensiunile unei experienţe generale (...) care să devină, chiar prin aceasta, accesibilă ca experienţă oamenilor din altă ţară sau altă epocă" (Lévi-Strauss, 1978, p. 27). Această generalizare a experienţei, a faptului social – utilă, de altfel, în procesul de comunicare – ar putea părea la o primă vedere reducţionistă. Generalizarea devine însă un fenomen posibil şi util metodologic dacă facem apel la modul în care Lévi-Strauss vede acţiunea de comunicare prin intermediul instrumentului său: limbajul. Pentru autor, limbajul este un fenomen deja constituit care, în mod firesc, este învăţat de către individ în procesul cunoaşterii; acest lucru se petrece deoarece „caracterul arbitrar al semnului lingvistic nu este decât provizoriu. O dată creat semnul, vocaţia lui se precizează, pe de o parte în funcţie de structura naturală a creierului şi, pe de altă parte, în raport cu ansamblul celorlalte semne, adică universul limbii (Lévi-Strauss, 1978, p. 116). Perspectiva este utilă în aria investigaţiei noastre datorită direcţiilor (surprinzătoare) pe care le-ar putea oferi în cadrul unei cercetări mai largi în studiul particularizat al tuturor formelor de comunicare (dezvoltarea unui asemenea „limbaj" la nivelul comunicării nonverbale, spre exemplu). Iată că, pentru Claude Lévi-Strauss, reglementarea circulaţiei rutiere care leagă – în mod aparent – arbitrar semnele de roşu şi verde cu semnificaţiile de oprire şi, respectiv, de trecere poate porni de la faptul că roşul, în sistemul actual, evocă primejdia, violenţa, sângele, iar verdele, calmul, relaxarea oferită de procesul natural al dezvoltării naturii (vegetaţiei). Este evident însă că opţiunea ar fi putut să fie una contrară

celei actuale, verdele să oprească la semafor, iar roşul să permită trecerea. Însă Lévi-Strauss spune că, în acest caz, roşul ar fi fost perceput ca element ce semnifică oferirea de căldură şi comunicare, iar verdele ar fi fost asociat cu răceala; concluzia este că totuşi culorile nu s-ar fi inversat pur şi simplu. În această viziune, chiar dacă alegerea semnului este arbitrară, semnele îşi vor păstra o valoare proprie, respectiv un conţinut independent (acest lucru datorită altor factori, ca simbolismul tradiţional/istoric al culorilor care nu poate să fie manipulat în mod liber). O distincţie şi mai plastică ne este oferită de autor atunci când, citându-l pe D. Manson, spune că „există probabil, în creierul uman, o hartă a culorilor, similară cel puţin în parte, din punct de vedere topologic, cu harta frecvenţelor sonore, care trebuie să se afle de asemenea acolo" (Lévi-Strauss, 1978, p. 114); într-adevăr, franţuzescul *fromage* şi englezescul *cheese* ar trebui să desemneze – din punct de vedere lingvistic – acelaşi lucru (adică brânză). Totuşi, pentru Lévi-Strauss, *fromage* evocă „ceva greoi, o materie onctuoasă şi mai puţin friabilă, o savoare densă", pe când *cheese*, ceva „mai uşor, mai proaspăt, acrişor şi topindu-se în gură" (Strauss, 1978, p. 115). Astfel, anumite sunete ar trimite spre culori luminoase, iar altele, dimpotrivă. Aceste două exemple ne oferă o viziune interesantă asupra predeterminării comunicării în curentul structuralist.

Claude Lévi-Strauss a folosit aceleaşi metode pentru a studia, în calitatea sa de antropolog, „popoarele primitive". Astfel „dacă (aşa cum credem) activitatea inconştientă a spiritului constă în *a impune forme unui conţinut* şi dacă aceste forme sunt fundamental aceleaşi pentru toate spiritele vechi şi moderne, primitive şi civilizate (...), este necesar şi suficient să se ajungă la structura inconştientă, subiacentă fiecărei instituţii sau fiecărui obicei spre a obţine un principiu de interpretare valid pentru alte instituţii şi alte obiceiuri" (Strauss, 1978, p. 32). Adecvarea acestei maniere de lucru la fenomenul comunicaţional este simplă şi rămâne utilă. Într-adevăr, pot fi regăsite în faptul social anumite coordonate care pot fi studiate drept fundament pentru cercetarea şi construcţia unor modele generale ale comunicării. Studiile de antropologie ale lui Lévi-Strauss s-au centrat pe două axe principale: sistemele de înrudire şi studiul miturilor la popoarele primitive. „Când un sistem mitologic – spune Lévi-Strauss – acordă un rol important unui anumit personaj, să zicem o bunică răutăcioasă, ni se va spune că, în cutare societate, bunicile au o atitudine ostilă faţă de nepoţii lor; mitologia va fi considerată un reflex al structurii sociale şi al raporturilor sociale" (Lévi-Strauss, 1978, p. 248). Totuşi, o anumită evoluţie interpretativă – chiar dacă într-o formă minimală – se regăseşte în aceste rânduri, semn că în ştiinţele sociale, chiar dacă adevărul a pendulat între mai multe tendinţe extreme, regăsim şi necesitatea echilibrului; autorul spune astfel că mitul este un limbaj, dar un limbaj care lucrează la un nivel foarte ridicat şi la care „sensul reuşeşte să decoleze, dacă se poate spune aşa, de pe fundamentul lingvistic de la care a pornit" (Lévi-Strauss, 1978, p. 252). Atât în analiza conceptuală, cât şi în exemplele cu impact instrumental, Claude Lévi-Strauss ne oferă argumente sensibile pentru imaginarea unui posibil model al comunicării. Chiar dacă aceste coordonate se desfăşoară mai degrabă la un nivel implicit decât explicit, regăsim un model al sistemului de atitudini care poate fi uşor – şi cu folos – translatat într-un model al fenomenului comunicaţional. „În realitate – spune autorul –, sistemul atitudinilor elementare cuprinde cel puţin patru termeni: o atitudine de afecţiune, de tandreţe şi de spontaneitate; o atitudine care rezultă din schimbul reciproc de prestaţii şi contraprestaţii; iar pe deasupra acestor relaţii bilaterale mai cuprinde două relaţii unilaterale, una corespunzând atitudinii creditorului, cealaltă, aceleia a debitorului. Altfel spus: *mutualitatea* (=); *reciprocitatea* (±); *dreptul* (+) şi *obligaţia* (-)" (Lévi-Strauss, 1978, p. 65)

Este evident echilibrul pe care Claude Lévi-Strauss îl propune ca privind natura relaţiilor de comunicare în cadrul modelelor deja consacrate. Structuralismul va fi însă criticat prin apariţia sociologiilor interpretative; astfel, pentru Garfinkel, societatea nu poate fi o realitate obiectivă, iar actorii comunicării nu pot fi priviţi – aşa cum o face sociologia pozitivistă – ca marionete incapabile de interpretare, ca „idioţi culturali" cum se exprimă autorul, care nu fac decât să acţioneze mecanic pe baza unor preconstrucţii comunicaţionale.

➢ **Sociologiile interpretative**. Ca reacţie la teoriile structurale (care urmăreau evidenţierea primatului unor dimensiuni societale ale comunicării asupra persoanei văzute în realitatea ei practică), începând cu anii '60 ai secolului trecut, s-au dezvoltat o seamă de curente care urmăreau alte perspective – persoana, grupurile, raporturile intersubiective în experienţa vieţii cotidiene. Aceste abordări, numite sociologii interpretative, cuprind mai multe teorii care s-au aplecat inclusiv asupra fenomenului comunicaţional: dintre ele, ne vom opri asupra interacţionismului simbolic şi etnometodologiei.

➢ **Interacţionismul simbolic**. Curentul interacţionist este rezultatul cercetărilor sociologilor reuniţi în ceea ce s-a denumit Şcoala de la Chicago. Pentru Herbert Blumer, creatorul conceptului, interacţionismul simbolic subliniază natura simbolică a vieţii sociale. În 1969, Blumer rezumă acest demers în trei premise principale: „Prima premisă este aceea că oamenii acţionează faţă de lucruri pe baza semnificaţiilor pe care le au pentru ei aceste lucruri. A doua este că semnificaţia acestor lucruri derivă sau se naşte din interacţiunea socială a unui individ cu ceilalţi actori. A treia este că aceste semnificaţii sunt utilizate şi modificate într-un proces de interpretare efectuat de individ în raportul său cu lucrurile pe care le întâlneşte" (*apud* Mattelart, 2001, p. 105; Lohisse, 2002, p. 152). Pentru cercetătorii interacţionişti, comportamentele sociale sunt negociate de partenerii actului de comunicare într-un proces de improvizaţie permanentă. Blumer accentuează că elemente cum sunt cultura, sistemul social sau stratificarea socială creează condiţiile acţiunii fără a o determina. În perspectiva autorului, indivizii nu acţionează în raport cu structura socială sau culturală, ci cu situaţiile. Aşadar, comunicarea este esenţial creativă, în sensul că rezultatul ei este produsul unic şi imprevizibil al actului însuşi. Transmiţând şi receptând mesaje, individul nu acţionează numai asupra celorlalţi, ci şi asupra sa, ieşind „în afara" sa şi comportându-se faţă de sine ca faţă de un obiect. Prin intermediul comunicării, el devine capabil să adopte atitudinea celorlalţi faţă de el.

Unul dintre reprezentanţii de seamă ai interacţionismului simbolic este Erving Goffman. Goffman porneşte de la ideea că, întotdeauna, în actele de interacţiune într-o organizaţie (fie ea o instituţie „totală" cu reguli foarte stricte ca un spital psihiatric ori o închisoare), normele de natură organizaţională sunt negociate de persoanele aflate în aceste instituţii. Negocierea este dezvoltată prin sisteme de adaptare care îi permit individului să se integreze în normele organizaţionale fără să le respecte conţinutul; astfel, Goffman observă că, „spre exemplu, în America se presupune în mod curent că prizonierii sunt persoane care ar trebui să aibă facilităţi de studiu la bibliotecă, mintea prizonierilor fiind ceva care poate şi trebuie să obţină un profit din citit. Oferind această activitate legitimă de studiu în bibliotecă, putem anticipa rezultatele lui Donald Clemmer că prizonierii adesea iau cărţi nu pentru propria educaţie, ci pentru a impresiona comisia care permite eliberarea pe cuvânt" (Goffman, 1991, p. 172). Această negociere porneşte de la imaginea şi poziţiile dezvoltate de fiecare partener, în funcţie de rolul pe care-l are în respectiva organizaţie (de pacient sau de supraveghetor/medic); fiecare pacient intervine în realitate cu propria „poveste" asupra problemei sale, confruntându-se cu alţi pacienţi sau cu aprecierile personalului calificat, „pe scurt, dificultăţile cauzate de pacient sunt strâns legate de propria

versiune asupra a ceea ce i s-a întâmplat (...) când un alt pacient este informat, acesta replică celuilalt: «Dacă eşti aşa de deştept, de ce te afli aici?» (...) personalul calificat are, la rândul său, o cale ideală de a respinge raţionalizările pacienţilor" (Goffman, 1991, pp. 142-143). Ordinea socială devine astfel o sumă de acorduri dezvoltate reciproc de către interactanţi, acorduri care sunt supuse unei permanente redefiniri. Goffman se focalizează în special asupra riturilor de interacţiune, considerând că orice interacţiune presupune o anumită ritualitate. Aceasta din urmă implică faptul că, dacă dorim să avem o comunicare pozitivă, trebuie să respectăm anumite elemente clar definite cultural: „Astfel, un conviv care rămâne tăcut la masă face audienţa să se simtă prost (regula angajării), o mână întinsă solicită o altă mână întinsă (regula reciprocităţii), nu vorbim de funie în casa spânzuratului (regula de selectare a temelor), când dorim să trecem înaintea cuiva, îi prezentăm, preventiv, scuzele noastre (ritual de compensare) etc." (*apud* Lohisse, 2002, p. 154). Goffman observă şi rolul teritorialităţii în comunicare: „Am menţionat două tipuri de locuri în care pacienţii au un control neobişnuit: locurile libere şi teritoriile de grup. Ei le împart pe primele cu orice alt pacient, şi pe celelalte, doar cu câteva persoane (selectate în acest sens)" (Goffman, 1991, p. 216). Este evident că, în condiţiile limitării accesului spaţial – perspectivă oferită în cele două tipuri de instituţii studiate de autor –, teritorialitatea devine un element extrem de important în influenţa pe care o exercită asupra actului comunicării.

➢ **Etnometodologia**. Figura centrală a curentului etnometodologic este reprezentată de Harold Garfinkel, profesor la Universitatea California (şi fost student al lui Parsons, la Harvard). Etnometodologia porneşte de la studiul simţului comun, aşa cum se relevă acesta în situaţiile obişnuite de acţiune. Faptul social nu mai este dat (ca în perspectiva oferită de structuralism), ci este rezultatul activităţii persoanelor, schema comunicării substituindu-se celei a acţiunii. „Studiile etnometodologice urmăresc analizarea activităţilor de fiecare zi ca metode folosite de membrii grupului, cu scopul de a face aceste activităţi vizibil-raţionale-şi-raportabile-pentru-toate-scopurile-practice «*accountable*» ca organizare a activităţilor obişnuite, de zi cu zi. Reflexivitatea acestui fenomen este o activitate specială, constând în acţiuni practice, în împrejurări practice, în cunoaşterea comună, în structurile sociale şi raţionamentul sociologic practic. Această reflexivitate ne îngăduie să reperăm şi să examinăm ocurenţa lor: ca atare, dă posibilitatea de a le analiza" (Garfinkel, 1992, p. vii). Etnometodologia focalizează accentul de cercetare pe analiza conversaţiei, deoarece, pentru cercetătorii din cadrul acestei abordări, conversaţia reprezintă una dintre formele fundamentale de organizare socială. Un enunţ verbal nu apare niciodată ca produs al unei singure persoane, ci este un produs al interacţiunii. În acest mod, termenii vehiculaţi în conversaţie au diverse proprietăţi, cum ar fi aceea că sensul unui cuvânt trebuie să fie atribuit direct unei situaţii anumite, unui context; de aici derivă o semnificaţie obiectivă a cuvântului (care se situează în afara unor situaţii particulare) şi o semnificaţie care este construită prin folosirea cuvântului într-un context sau în altul – de aceea, este importantă „investigarea unor proprietăţi logice, a unor expresii indexicale şi a altor acţiuni practice ca fiind realizări contingente ale unor practici organizate şi sinuoase ale vieţii de zi cu zi" (Garfinkel, 1992, p. 11). În acelaşi timp, putem vorbi despre o anumită reflexivitate a limbajului, acest termen desemnând un echilibru dinamic între circumstanţe şi limbaj: astfel, aşa cum cuvintele capătă sens în directă legătură cu un context anume, şi contextul îşi defineşte sensul în funcţie de limbaj: „Pentru scopul de a-şi conduce interacţiunea de zi cu zi, oamenii refuză să-şi permită unul altuia să înţeleagă «ceea ce cu adevărat exprimă în acest mod»; fiecare anticipă că ceilalţi vor înţelege contextualizarea exprimărilor, ambiguitatea referinţelor sensului prezentului retrospectiv-prospectiv, aşteptându-se de fapt să surprindă înţelesul în timp, iată proprietăţi sancţionabile ale discursului comun" (Garfinkel, 1992, p. 41).

➢ **Etnografia comunicării**. Adepţii acestui curent de gândire pornesc de la considerarea comunicării interpersonale drept un fenomen cultural esenţial; astfel, devine important studiul modalităţilor în care membrii unei comunităţi îşi utilizează resursele verbale şi nonverbale în direct acord cu contextul oferit de situaţia de comunicare. Liderul acestui curent, Dell Hymes, urmăreşte să descrie resursele comunicative ale comunităţilor culturale; asupra lui Hymes (ca şi asupra lui Lévi-Strauss, aşa cum am putut observa mai devreme) se poate observa amprenta lingvistului Jakobson (a cărui schemă a funcţiilor limbajului o preia). Această structurare, condensată de C. Bachmann, J. Lindenfeld şi J. Simonin (*apud* Lohisse, 2002), intitulată modelul „speaking", presupune următoarele opt elemente: (1) cadrul – fizic şi psihologic; (2) participanţii – cuprinzând nu doar emiţătorul şi destinatarul, ci pe toţi cei care sunt prezenţi, participanţi într-un fel sau altul la desfăşurarea acţiunii, fie că vorbesc sau nu; (3) finalităţile – sunt definite dublu, pe de o parte, ca scop sau intenţie, pe de altă parte, ca rezultat al activităţii de comunicare (scopul şi rezultatul nu coincid întotdeauna); (4) actele – reprezintă atât conţinutul mesajului, cât şi forma acestuia; (5) tonalitatea – desemnează particularităţile modului în care se desfăşoară activitatea de limbaj; (6) instrumentele – desemnează mijloacele de comunicare, atât canalele de comunicare, cât şi codurile care le corespund; (7) normele – atât cele de interacţiune (spre exemplu, ordinea luării cuvântului, întreruperile etc.), cât şi cele de interpretare (privitor la sensul mesajului, cum este acesta transmis şi primit) şi (8) genul – însemnând tipul de activitate de limbaj.

Urmărind aceste categorii, un etnograf al comunicării va pune în valoare punctul de vedere al actorului, descriind comunicarea aşa cum o văd cei care participă la ea, orice comportament, orice obiect devenind parte integrantă a comunicării.

➢ **Teoria comunicării din perspectiva teoriilor învăţării**. Mulţi autori au extins teoriile comunicării la largul spectru al teoriilor învăţării, evidenţiind că: „Orice acţiune poate fi considerată un răspuns care presupune existenţa unui stimul anterior (...) din această perspectivă, comunicarea umană este procesul care conectează indivizii între ei şi cu mediul în care trăiesc (...) comunicarea este fie un răspuns la un stimul anterior (feedback), fie un fapt dat, care se constituie punctul de pornire al unei noi secvenţe de asociere a stimulului şi răspunsului" (McQuail, 1999, pp. 51-52). Nu am intenţionat să descriem aici această apropiere dintre teoriile comunicării şi teoriile învăţării, ci am urmărit doar să punem în lumină cât de larg poate fi spectrul interpretării a ceea ce poate intra şi ce nu într-un inventar al teoriilor care descriu şi explicitează fenomenul comunicaţional.

➢ **Abordări ale teoriilor comunicării din perspectiva studiilor comunicării organizaţionale**. O perspectivă interesantă de urmărire a teoriilor comunicării este aceea a descrierii modului în care diferitele abordări ale comunicării au fost preluate şi dezvoltate în calitate de teorii ale comunicării în studiul organizaţiilor. Ne raliem unei atare perspective, cu atât mai mult cu cât această viziune a focalizării pe studiul interacţiunii în dimensiunea sa organizaţională tinde să capete tot mai mult teren în ultimii ani. Într-adevăr, este dificil şi neproductiv să studiem comunicarea în perspectiva ei eficientă fără să o raportăm la omul modern, o persoană care petrece cel mai mult timp din întreaga sa viaţă într-un cadru organizaţional. Revenind la aria teoriilor comunicării abordate din punct de vedere organizaţional, vom aduce în atenţie un model adaptat după Stanley Deetz (1994) (în Jablin,

Putnam [ed.] 2001, p. 11); modelul tinde să urmărească dimensiunile contrastante ale teoriilor comunicării (figura 8):

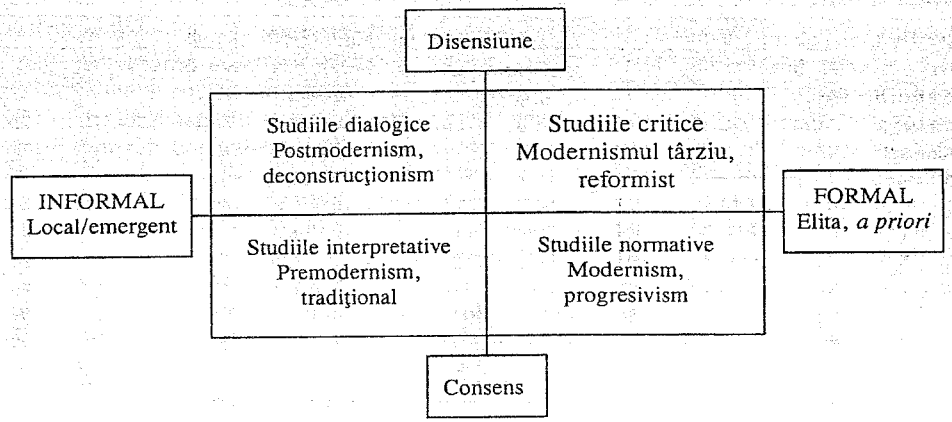


Figura 8. *Adaptare după modelul lui Deetz privind studiile asupra comunicării organizaţionale*

Astfel, se pot identifica patru perspective în ceea ce priveşte abordarea studiilor privind discursivitatea: normativă, interpretativă, critică şi dialogică.

Studiile *normative* tind să accepte organizaţiile ca obiecte ce există în mod natural, deschise spre descriere, predicţie şi control.

Studiile *interpretative* definesc organizaţia ca fiind un loc social, un tip special de comunitate care conţine caracteristici importante, regăsite şi în alte tipuri de comunităţi. Deetz, citându-l pe S. Barley, defineşte factorul central al dimensiunii interpretative: o dublă hermeneutică (o interpretare într-o lume interpretativă) şi un proces de comunicare complex (metacomunicarea diferenţelor culturale) – concluzia fiind înţelegerea prezentului în construcţia sa. Procesele sociale sunt dominate de ipostaza activismului.

Studiile *critice* văd organizaţiile, în general, ca fiind elemente sociale definite de contextul istoric al realizării în condiţii de relaţii de putere şi conflict. Un interes special este acordat aici formelor de falsă conştiinţă, deformărilor sistematice ale comunicării, rutinelor care produc interese parţiale şi ţin oamenii departe de o înţelegere corectă a acţionării în interesul propriu; un accent explicit este pus pe morală şi etică în comunicare.

Studiile *dialogice* (Deetz ne spune că a preferat termenul de dialogic celui de postmodern), ca şi cele critice se focalizează pe asimetria şi dominarea în luarea deciziilor în organizaţii, dar, în opoziţie cu studiile critice, studiile dialogice se centrează mai degrabă pe procesele micropolitice privind natura puterii şi a rezistenţei. Dominaţia este văzută ca fiind un fluid, o dezvoltare situaţională fără o origine fixă. Atât grupul, cât şi personalităţile individuale nu pot fi văzute ca fiind fixe şi unitare; studiile dialogice intenţionează să surprindă astfel punctele ascunse care sunt responsabile de apariţia rezistenţei şi a complexităţii. Câteva teme sunt urmărite cu precădere de către studiile dialogice: (1) centralitatea discursului – cu sublinerea limbajului ca sistem care este central în procesele de construcţie socială; (2) fragmentarea identităţilor – demonstrată de problema autonomiei şi autodeterminării individului ca origine a înţelesului; (3) critica filosofiei prezentului – focalizată pe indeterminarea obiectelor şi natura construită a oamenilor şi realităţii;

Tabelul 2. *Caracteristicile prototipurilor discursive (adaptare după Stanley Deetz)*

	DISCURS			
Problemă	**Normativ**	**Interpretativ**	**Critic**	**Dialogic**
Scop fundamental	Relaţii centrate pe norme între obiecte	Manifestarea unei culturi a unităţii	Demascarea dominaţiei	Recuperarea conflictului
Metoda	Ştiinţa nomotetică	Hermeneutică, etnografie	Criticismul cultural, ideologia critică	Deconstrucţie, genealogie
Perspectiva	Emancipare progresivă	Descoperirea valorilor integrative	Reformarea ordinii sociale	Susţinerea spaţiului pentru vocile pierdute
Metafora relaţionărilor sociale	Economice	Sociale	Politice	De masă
Metafora organizaţională	Piaţă	Comunitate	Stat	Carnaval/petrecere
Focalizarea pe probleme	Ineficienţă, dezordine	Pierderea înţelesului, ilegitimitate	Dominaţie, consimţământ	Marginalizare, reprimarea conflictelor
Referitor la comunicare	Fidelitate, influenţă, nevoie de informaţii	Aculturaţie socială, afirmarea de grup	Nerecunoaştere, distorsiuni sistematice	Închiderea discursivă
Stilul narativ	Ştiinţific/tehnic, strategic	Romantic, acceptare	Terapeutic, directiv	Ironic, ambivalent
Identitatea timpului	Modern	Premodern	Modern târziu	Postmodern
Beneficiile organizaţionale	Control, expertiză	Angajament, calitatea vieţii muncii	Participare, expansiunea cunoştinţelor	Diversitate, creativitate
Dispoziţie	Optimism	Prietenie	Suspiciune	Joacă
Anxietate socială	Dezordine	Depersonalizare	Autoritate	Totalizare, normalizare

Conjugând diverse accente ale teoriilor comunicării, analiza organizaţională ajunge la un instrument util de lucru; astfel, analizele discursului în organizaţii relevă opt elemente/caracteristici (pentru a ajunge la aceste categorii simple, autorii – Linda L. Putnam şi Gail T. Fairhurst – au revăzut şi clasificat literatura de specialitate din puncte de vedere diferite: sociolingvistice, analiza conversaţională, lingvistica cognitivă, pragmatica, semiotica, analiza literală şi retorică, studiile de critică lingvistică şi analiza lingvistică postmodernă):

1. *Codurile*: trăsăturile desemnând, printre altele, etichetele, jargonul profesional, terminologia şi semnele;
2. *Structura*: patternurile, ordinea, sintaxa, succesiunea cuvintelor şi frazelor şi regulile implicite/explicite de folosire a discursului;
3. *Funcţia*: scopurile utilizării limbajului şi legăturile dintre funcţiile discursului şi funcţiile organizaţiei;

4. *Utilizatorul limbajului*: reprezentările cunoştinţelor, expectaţiile, documentele, cadrul şi cunoştinţele utilizatorului;
5. *Înţelesul*: interpretarea, înţelegerea şi citirea unui text;
6. *Textul*: seturile patternurilor structurate ale discursului înregistrate în organizaţii;
7. *Contextul*: evenimentele organizaţionale, istoria şi parametrii care dau formă interpretării textelor;
8. *Intertextualitatea*: interfaţa dintre discurs, text şi contextele instituţionale (în Jablin, Putnam [ed.,] 2001, p. 80).

1.4. Principii şi funcţii ale comunicării. Competenţa de comunicare

În condiţiile dezvoltării termenului de comunicare, şi funcţiile comunicării pot să se întindă pe un palier extrem de larg; astfel, s-ar putea face apel, în determinarea acestor funcţii, la extinderea pe care am operat-o în teoriile comunicării, după care comunicarea se poate conjuga cu integralitatea tuturor proceselor sociale. Pentru a avea însă un instrument de lucru util, vom porni de la cele trei funcţii pe care ni le propun T.K. Gamble şi M. Gamble (1993):

1. Prima funcţie se referă la *înţelegere* şi *cunoaştere*. Astfel, comunicarea sprijină atât o mai bună cunoaştere de sine, cât şi cunoaşterea celorlalţi. Mai mult, aceste două tipuri de cunoaştere sunt interdependente: atunci când îi cunoaştem pe ceilalţi în procesul de comunicare, ne cunoaştem simultan propria fiinţă, învăţăm cum ne influenţează ceilalţi şi măsura în care îi influenţăm, la rândul nostru. Putem spune că ne privim în ochii celorlalţi ca într-o oglindă; uneori, oglinda nu reflectă aşa cum trebuie, deformează, şi totuşi avem nevoie de ea pentru a şti cum arătăm.
2. O a doua funcţie a comunicării vizează dezvoltarea unor *relaţionări consistente* cu ceilalţi. Nu este suficient să ne dezvoltăm propriul eu în relaţie cu alţii şi să-i cunoaştem. Avem nevoie de comunicare, avem nevoie de relaţii prin care să împărtăşim celorlalţi realitatea noastră, să construim împreună semnificaţiile realităţii care ne înconjoară. Prin aceasta, comunicarea îndeplineşte, evident, şi o funcţie de socializare a persoanei.
3. Cea de-a treia funcţie priveşte dimensiunea de *influenţă* şi *persuasiune* a comunicării. Prin comunicare putem să îi influenţăm pe ceilalţi să fie parte în activitatea noastră de a atinge anumite scopuri. Această funcţie dezvoltă ideea de colaborare şi de efort comun, perspective pe care comunicarea le creează în interacţiunea umană.

În ceea ce priveşte principiile comunicării, ele reprezintă un adiţional la funcţiile pe care le-am expus. Principiile comunicării sunt prezente în majoritatea studiilor despre comunicare; totuşi, şi aici întâlnim diferenţe, câteva principii fiind generale, dar existând şi suficiente specificităţi de la volum la volum, unele dintre acestea din urmă dovedind importanţă pentru cercetarea în domeniu. Iată de ce vom caracteriza aceste principii în direcţia unui instrument de lucru pentru cititor, un instrument pe care acesta să-l poată dezvolta şi adapta specificului comunicării proprii (vezi şi Watzlawick, Beavin, Jackson, 1976; DeVito, 1988; Hybels, Weaver, 1989; Gamble, Gamble, 1993 ş.a.):

1. Primul principiu specifică faptul că *nu putem să nu comunicăm*. Comunicarea este inevitabilă – chiar dacă ne propunem să nu facem acest lucru, o vom face într-un fel (spre exemplu, atunci când vrem să evităm discuţia cu o altă persoană, comunicăm totuşi acelei persoane, prin comportamentul nostru, faptul că nu dorim să vorbim cu ea).
2. Comunicarea este un *proces*. Nimic în comunicare nu rămâne static, componentele sunt interrelaţionate, fiecare dintre ele existând în relaţie cu celelalte. Conform acestor perspective, fiecare dintre noi reacţionează ca întreg în procesul de comunicare (nu putem reacţiona, spre exemplu, doar la nivel intelectual atunci când ne aflăm în conflict cu cineva, ci ne implicăm şi la nivel emoţional). Mai mult, aşa cum am văzut mai devreme, comunicarea este un proces ireversibil.
3. Comunicarea reprezintă un proces *circular*, continuu; nu pot fi identificate strict puncte de pornire şi de oprire a comunicării. Pentru a observa acest lucru mai bine, reluăm aici un microexerciţiu propus de T.K. Gamble şi M. Gamble (1993): astfel, trebuie să vă gândiţi la un argument recent pe care cineva din anturajul dumneavoastră vi l-a relatat şi v-a făcut să-l credeţi. Gândiţi-vă la punctul de pornire probabil al acestei discuţii şi încercaţi să expuneţi – urmând acelaşi comportament ca şi prima persoană – unui alt prieten, observând dacă există diferenţe între modalitatea de influenţă. Un alt exemplu este şi mai relevant: să luăm cazul unui student care este apatic în timpul unui curs şi, în acelaşi timp, profesorul nu s-a pregătit suficient pentru a face cursul mai atractiv. Care moment ar putea fi începutul comunicării? Lecţia plictisitoare îl face pe student apatic sau apatia studentului îl face să nu se implice şi să considere lecţia plictisitoare? Această dilemă se rezolvă, evident, apelând la principiul continuităţii în procesul de comunicare.
4. Comunicarea implică o *dimensiune a conţinutului* şi o *dimensiune a relaţionărilor*. Astfel, acelaşi conţinut transmis (spre exemplu, „ne vedem la ora cinci") poate fi spus ca o rugăminte de la un băiat spre o fată, ca o simplă informaţie atunci când mai mulţi colegi vor să se întâlnească într-un local, după serviciu, ca o comandă dacă este adresată de un şef unui subordonat etc. Multe probleme de comunicare pot rezulta din dificultatea de a distinge între cele două dimensiuni (conţinut şi relaţie).
5. Comunicarea reprezintă un *cumul de factori* verbali, nonverbali, de context etc. Aceşti factori pot să se afle în armonie şi să contribuie la o mai bună înţelegere a mesajului ori, dimpotrivă, să se contrazică (spre exemplu, *mesajele mixte* între comunicarea verbală, care transmite ceva, şi comunicarea nonverbală, care transmite exact opusul).
6. Comunicarea este *simetrică* şi *complementară*. Conform acestui principiu, simetria se dezvoltă atunci când doi indivizi se aseamănă, acţionează la fel, comportamentul lor se reflectă ca într-o oglindă. Acest aspect poate fi un bun start pentru comunicare, dar, în acelaşi timp, cercetătorii au observat că putem să identificăm o escaladare a simetriei în sensul unei competitivităţi între cele două persoane. Paradoxal, dar şi complementaritatea este un bun start pentru comunicare; această a doua perspectivă se produce atunci când partenerul de comunicare are un comportament opus primei persoane. Elementul pozitiv este reprezentat de faptul că aceste caracteristici opuse ale celor două comportamente pot trimite spre o dezvoltare superioară a modului de interacţiune; la polul celălalt se află ceea ce se numeşte complementaritatea rigidă, care se referă la inabilitatea de a schimba tipul de relaţionare în direcţia îmbunătăţirii comunicării.

Una dintre cele mai importante funcţii ale comunicării este – în ceea ce ne priveşte – realizarea la indivizii izolaţi, la grupuri şi chiar la organizaţii, văzute ca entităţi distincte, a ceea ce se numeşte în literatura de specialitate *competenţa de comunicare*. Termenul este

unul distinct la etnografii comunicării, care văd necesară depăşirea competenţei lingvistice (astfel, dacă aceasta desemnează cunoaşterea limbii, a sistemului lingvistic, acest lucru nu este suficient pentru a comunica; trebuie să ne folosim şi de context, spre exemplu, pentru că nu vorbim în acelaşi mod cu toţi interlocutorii pe care îi întâlnim). După Parks (1994), „competenţa de comunicare reprezintă gradul în care indivizii satisfac scopurile pe care şi le-au propus în interiorul limitelor situaţiei sociale, fără să-şi rişte abilităţile ori oportunităţile de a urmări alte scopuri mai importante din punct de vedere individual" (Jablin, Putnam, 2001, p. 820). Pentru Joseph DeVito, competenţa de comunicare se referă „la propriile cunoştinţe asupra mai multor aspecte sociale ale comunicării" (1988, p. 6); autorul face referire la o comparaţie pe care o considerăm utilă pentru înţelegerea termenului: învăţăm competenţa de comunicare în mod asemănător cu învăţarea felului în care se mănâncă cu furculiţa şi cuţitul: observându-i pe ceilalţi, prin instrucţiuni oferite explicit, prin încercare şi eroare etc.

Alte conceptualizări ale competenţei de comunicare se concentrează asupra abilităţii de a manifesta comportamente de comunicare potrivite în situaţiile date. Continuând pe această linie, regăsim una dintre cele mai populare conceptualizări aparţinând lui Spitzberg şi Cupach (1984), conform căreia competenţa de comunicare s-ar referi la abilitatea de a demonstra comunicarea potrivită într-un context dat. Pentru a putea utiliza perspectiva celor doi autori, este evident că trebuie să identificăm elementele componente ale „comunicării potrivite". Spre exemplu, Habermas (Jablin; Putnam, 2001) a stabilit că fiecare act de comunicare competent trimite spre: (1) prezentarea unei exprimări care să poată fi înţeleasă; (2) afirmarea unor propoziţii de cunoaştere; (3) stabilirea unor relaţii sociale corecte şi (4) relevarea experienţei vorbitorului.

În contrast cu aceste conceptualizări, McCroskey *et al.* (1984) văd competenţa de comunicare ca fiind distinctă de comportament/performanţă: „Competenţa de comunicare necesită nu doar abilitatea de a performa în mod adecvat comportamente corecte de comunicare, în acelaşi timp, ea necesită înţelegerea acelor comportamente şi abilităţi cognitive care fac posibilă alegerea între comportamente" (Jablin, Putnam, 2001, p. 820). O încercare de a reuni aceste perspective o regăsim la Jablin *et. al.* (1994), unde competenţa de comunicare este caracterizată ca un set de abilităţi, resurse primare cu care un comunicator este capabil să utilizeze procesul de comunicare; aceste resurse includ cunoştinţe strategice (despre regulile şi normele de comunicare potrivite) şi capacităţi (caracteristici şi abilităţi, cum ar fi, în general, abilităţile de codare şi de decodare).

În mod general, atunci când examinăm conceptualizarea competenţei de comunicare, se poate face distincţie între două perspective: comportament şi cogniţie. Studiile comportamentale caută să identifice specificul comportamentelor de comunicare şi abilităţile necesare în acest sens, asociate cu competenţa, punând accentul pe „comportamentul potrivit". Cercetările cognitive examinează tipuri variate de cunoaştere socială şi abilităţi cognitive asociate competenţei de comunicare, punând accentul pe astfel de „resurse". O a treia perspectivă, identificată de autori ca fiind alternativă, este aceea adusă de modelul ecologic: conform acesteia compentenţa de comunicare este un rezultat al interacţiunii dinamice dintre mediu şi dezvoltarea persoanei/grupului/organizaţiei; dezvoltarea competenţei de comunicare (la nivel de analiză individual, de grup sau organizaţional) este influenţată şi influenţează la rândul ei mediul în fiecare proces care se produce.

Rezumat

1. Definiţiile comunicării pot fi împărţite între definiţii de natură instrumentală (care descriu comunicarea prin componentele sale, aşa cum se produce aceasta) şi definiţii de natură analitic-investigativă (care încearcă să observe comunicarea dincolo de activitatea strictă de transmitere-receptare a unui mesaj);
2. Modelele comunicării urmează tendinţa care se regăseşte şi la definiţii, existând tipuri simple, liniare (spre exemplu, cel al lui Shannon şi Weaver), dar şi modele care încearcă să surprindă echilibrul (David Berlo) ori faptul că procesul de comunicare este o acţiune multiinfluenţată (Becker);
3. În teoriile comunicării, pornim de la concluzia că majoritatea acestora sunt cu valoare explicativă a altor domenii (matematică, sociologie, psihologie, antropologie etc.); o perspectivă polară ne este oferită de teoriile structurale (ce accentuează structura în detrimentul construcţiei) şi sociologiile interpretative (al căror demers este invers). În acelaşi timp, aşa cum se observă astăzi, istoria abordărilor fenomenului comunicaţional înregistrează momente de continuitate, dar şi reveniri „spectaculoase" ale unor perspective; preluarea unor teze de la un cercetător la altul, de la un domeniu la altul a oferit un cadru fertil de evoluţie a domeniului;
4. Funcţiile şi principiile comunicării reprezintă un ansamblu structural care susţine întregul edificiu al fenomenului: un principiu de bază este acela că „nu putem să nu comunicăm", iar competenţa de comunicare poate fi înţeleasă drept cea mai importantă funcţie a comunicării; asupra competenţei de comunicare există mai multe perspective, cea mai simplă referindu-se la abilitatea de a demonstra comunicarea potrivită într-un context dat.

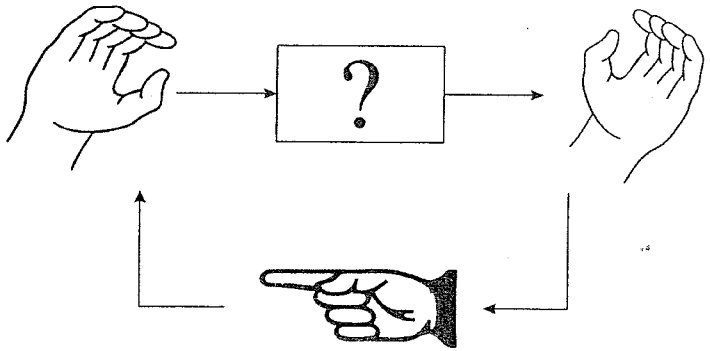
Exerciţii şi teme de reflecţie

1. Pentru activitatea de dezvoltare personală a conceptualizării termenului de comunicare am imaginat o tehnică pe care am denumit-o *liderul rotativ*. Pe scurt, aceasta presupune împărţirea întregului colectiv de cursanţi în grupuri de 4-6 membri. Fiecare grup îşi va alege de la început un lider şi va discuta un număr de caracteristici pozitive şi negative ale comunicării (spre exemplu, faptul conform căruia comunicarea dezvoltă un climat pozitiv şi relaţionări bazate pe încredere între parteneri este o caracteristică pozitivă, iar faptul că prin comunicare pot fi manipulaţi oamenii într-o direcţie greşită este o caracteristică negativă); numărul acestor caracteristici (atât cele pozitive, cât şi cele negative) va trebui să fie egal cu numărul grupurilor în care s-a divizat colectivul de cursanţi. După ce fiecare grup va fi stabilit aceste caracteristici, fiecare lider îşi ia lista unde se află notate acestea şi se mută, în sensul acelor de ceasornic, în alt grup. Aici, el va trebui să explice de ce grupul lui a considerat importante aceste caracteristici pozitive şi negative pentru modul în care conceptualizează termenul de comunicare. Membrii fiecărui grup vor trebui să asculte argumentele liderului „străin", dar la final, făcând o ierarhie a importanţei caracteristicilor, vor trebui să taie de pe listă *obligatoriu* câte o caracteristică pozitivă şi una negativă, cele mai puţin importante. După aceea, liderii se mută, în sensul acelor de ceasornic, în următorul grup, unde lucrurile se desfăşoară în mod similar (fără a mai lua în calcul caracteristicile tăiate în grupul anterior). Operaţia are loc până când fiecare lider a trecut pe la toate celelalte grupuri şi s-a întors în grupul de origine cu câte o singură caracteristică pozitivă şi negativă asupra comunicării, considerate cele mai importante de pe lista proprie. Formatorul/trainerul va nota toate aceste caracteristici pe tablă/*flip-chart* şi va încerca, împreună cu întregul colectiv de cursanţi, să combine ideile în doar două elemente, unul pozitiv şi altul negativ, ale comunicării.

2. Un al doilea exerciţiu presupune maniera didactică de conceptualizare a comunicării şi a importanţei acesteia în activitatea de instruire şi educare a cursanţilor. În esenţă, va fi dezbătut rolul educativ pe care patru medii educogene importante (şcoala, familia, grupul de prieteni, mass-media) îl au asupra dezvoltării elevilor/studenţilor. Apoi, colectivul de cursanţi va fi împărţit în patru grupuri, fiecare grup trebuind să găsească argumente pentru care mediul educogen pe care îl reprezintă are o importanţă comunicativă mai mare decât celelalte trei. După ce aceste argumente au fost găsite, membrii unuia dintre grupuri prezintă şi sunt combătuţi de membrii tuturor celorlalte trei grupuri, fiecare din punctul de vedere al mediului educogen pe care-l reprezintă în dezbatere. La final, după ce toate grupurile şi-au prezentat argumentele şi au răspuns la criticile formulate de celelalte grupuri, formatorul/trainerul discută cu întregul colectiv importanţa observării părţilor pozitive şi a celor mai puţin pozitive ale comunicării din perspectiva unor puncte variate de vedere, precum şi multiinfluenţa pe care fiecare dintre aceste perspective o are asupra tuturor celorlalte.
3. La modelele comunicării propunem un exerciţiu care oferă o implicare, precum şi rezultate foarte bune din partea cursanţilor. Întregul colectiv este împărţit în grupuri de 6-8 persoane, şi fiecare grup va avea în faţă fişe cu modelele comunicării, existente în prezent în literatura de specialitate. După ce vor discuta în grup fiecare model consacrat, echipele vor încerca, separat, să imagineze un model propriu comunicării. Aceste modele personale vor fi supuse, la finalul activităţii, atenţiei plenului şi se vor sesiza asemănările şi deosebirile dintre ele, în încercarea unificării principalelor caracteristici reliefate şi construirii unui singur model al întregului colectiv de cursanţi.

Capitolul 2

Elemente componente ale comunicării



Fiecăruia dintre noi i s-a întâmplat să se pregătească intens în calitate de emiţător al unui mesaj, să-şi îndeplinească foarte bine rolul, dar să nu fie înţeles aşa cum ar fi dorit de audienţă. În momentele de „după", analizându-ne, nu am găsit nimic să ne reproşăm; totuşi, ceva făcuse ca întreg procesul ce comunicare să fie ineficient. Dar ce?

După cum am văzut, procesul comunicării poate fi definit prin interacţiunea componentelor sale: roluri de emitere şi de recepţie, construcţia mesajului, apariţia feedback-ului, canalul şi contextul comunicării. Atunci când ne focalizăm pe răspunsul la întrebarea „ce caracterizează o comunicare eficientă?", observăm că fiecare dintre aceste elemente îşi are importanţa sa: spre exemplu, educaţia s-a axat în special pe modul în care profesorul, în calitatea sa de emiţător, poate să construiască şi să transmită eficient un mesaj; fără a face aceeaşi greşeală, observăm că receptorul capătă astăzi un rol privilegiat în procesul de comunicare - conjugând cele două direcţii, devine din ce în ce mai importantă relaţia de interacţiune dintre partenerii comunicatori. Iată de ce o perspectivă eficientă asupra comunicării trebuie să răspundă unei echilibrări dinamice între toate componentele comunicării.

2.1. Emiţătorul şi receptorul - o perspectivă interacţională

Emiţătorul reprezintă un individ, un grup sau o instituţie care:

- posedă o informaţie mai bine structurată decât receptorul;
- presupune o stare de spirit (motivaţie);
- presupune un scop explicit (alăturat mesajului) şi unul implicit (motivul transmiterii mesajului, uneori necunoscut receptorului).

În ceea ce ne priveşte, nu este greu să observăm că rolurile majore de emiţător sunt deţinute în şcoală de cadrul didactic; totuşi, dincolo de posibilităţile unui feedback nuanţat şi extins, elevul/studentul preia, într-o perspectivă modernă, anumite segmente (de altfel importante) ale acestor roluri (spre exemplu, cursantul are acces la o multitudine de surse de informare, posedând câteodată o informaţie mai bogată, mai actuală sau mai flexibilă decât profesorul său). În acest sens, la rândul lor, rolurile de emiţător deţinute de cadrul didactic devin mai puţin stricte, înglobând - pe lângă tradiţionalele atribute de claritate, coerenţă internă şi expresivitate - unele noi, la fel de importante; astfel, în ipostaza de emiţător, cadrul didactic trebuie să aibă un comportament flexibil şi adaptat, dezvoltând simultan anumite roluri de receptor tocmai, fapt aparent paradoxal, pentru a-şi îmbunătăţi rolurile de emiţător.

În acelaşi timp, emiţătorului i se pot atribui grade diferite de prestigiu sau credibilitate, aspecte care au un impact puternic asupra comunicării ca atare. Astfel, după John R.P. French şi Bertram Raven (French, Raven, în Hinton, Reitz, 1971), există cinci baze ale puterii sau influenţei care ni se par utile în analiza emiţătorului ca parte a comunicării (figura 9):

1) Puterea *recompensatoare* este puterea a cărei bază este constituită de abilitatea de a răsplăti. În această categorie se încadrează satisfacerea unor dorinţe ale receptorului. Din punct de vedere strict didactic, profesorul este învestit cu o astfel de putere, în sensul că implicarea, interesul, performanţa elevului etc. (dar şi docilitatea, supunerea acestuia în anumite cazuri) sunt răsplătite.
2) Puterea *coercitivă* - receptorul se aşteaptă să fie „pedepsit" de emiţător dacă nu se conformează încercării de influenţă a acestuia. Este vorba despre acelaşi instrument recompensator, dar de data aceasta avem de-a face cu o „răsplată negativă". Problema apare atunci când această putere nu este susţinută şi de alte aspecte, deoarece comunicarea, în acest caz, nu este strict autentică; pe de altă parte, trebuie remarcat că nivelul coercitiv al notelor tinde să scadă în învăţământ, astfel că o asemenea putere devine din ce în ce mai estompată în activitatea didactică.
3) Puterea *referenţială* presupune că receptorul se identifică cu emiţătorul; o persoană sau un grup de prestigiu constituie un model de referinţă cu care încearcă să se asocieze sau să se identifice alţii, care le adoptă atitudinile sau convingerile. Puterea referenţială poate juca un rol important la anumite vârste şcolare mici, cadrul didactic devenind un emiţător cu capacităţi de transmitere sporite şi autentice.
4) Puterea *legitimă* se bazează pe înţelegerea de ambele părţi că cineva are dreptul să pretindă ascultare de la ceilalţi (şi aici întâlnim exemple ca părinte-copil, profesor-elev). Ea implică un cod sau un standard acceptat de ambii parteneri. Denis McQuail (1999) spune că există matrice sociale definite de procesul comunicativ în acest sens: astfel, se aşteaptă de la profesori să-şi educe elevii, de la managerul unei organizaţii, să-şi conducă subordonaţii etc. Asemenea dezvoltări ale puterii legitime sunt necesare, întrucât ele regularizează interacţiunile sociale în direcţia unor principii nescrise de evoluţie dezirabilă. Totuşi, trebuie remarcat că, în contemporaneitate, aceste concepte tind să-şi flexibilizeze câmpul de acţiune; mai precis, putem lesne observa că aceste roluri caracterizate de puterea legitimă tind să-şi diminueze efectul: spre exemplu, profesorul educă, dar - într-o anumită măsură - este educat de elevii săi, managerul conduce, dar acceptă şi propuneri de la subordonaţi etc.
5) Puterea *expertului* specifică atribuirea, în acest caz, de cunoştinţe superioare emiţătorului, care au impact asupra structurii cognitive a receptorului (străinul care acceptă recomandările unui localnic, informaţiile din ziar etc.). O astfel de putere este determinată de contextul situaţional şi instituţional, pentru că, prin definiţie, receptorul nu este, în mod normal, în postura de a evalua corectitudinea informaţiei primite. Cadrul didactic beneficiază în mod tradiţional de o astfel de putere; totuşi, se cuvine să remarcăm că, în societatea actuală, aceasta tinde să se nuanţeze extrem de mult, deoarece elevul/studentul vine în câmpul comunicării didactice cu o sferă de cunoştinţe extrem de diversificate (având acces la o multitudine de surse informaţionale, îndeosebi la cele oferite de mijloacele moderne de comunicare - spre exemplu, reţeaua Internet), astfel încât „pierderea" acestei puteri poate să influenţeze negativ climatul şcolar. Soluţia constă în utilizarea acestui referenţial informaţional multiplu pe care-l reprezintă cursanţii şi folosirea lui în special în activităţile de echipă.

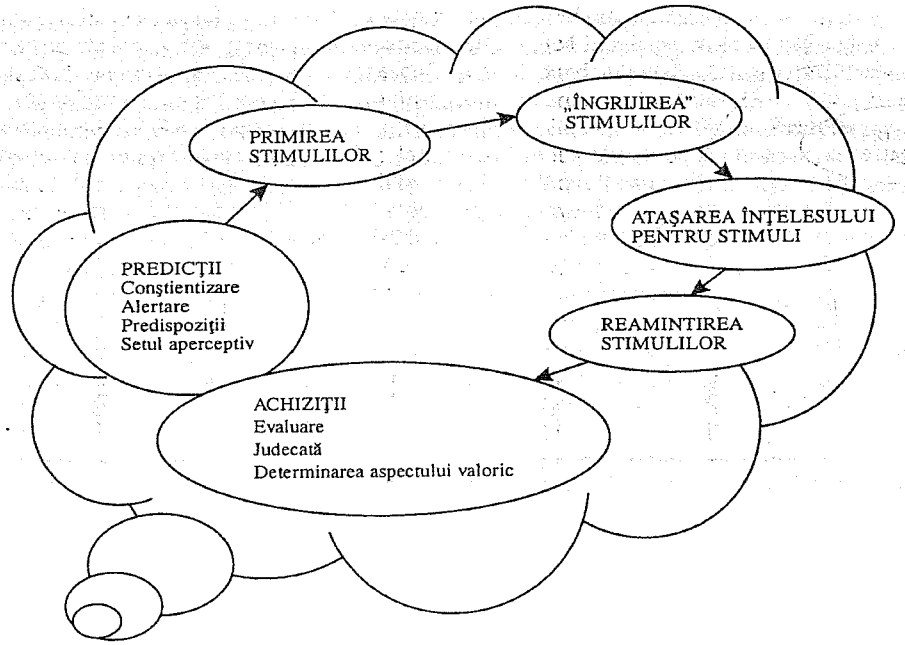


Figura 10. *Traseul pe care-l parcurge mesajul în mintea receptorului*
(adaptare după Saundra Hybels şi Richard L. Weaver)

Un loc important în receptarea unui mesaj îl ocupă predicţiile despre acel mesaj; în acest sens, receptorul ia în calcul experienţa proprie anterioară în acel domeniu, iar atunci când această experienţă nu există, opiniile altor persoane despre mesaj sau despre cel care-l transmite. Spre exemplu, un student care a participat în primul semestru la cursuri ce i s-au părut plictisitoare se va duce în al doilea semestru la cursurile profesorului în cauză cu predicţia că se vor audia iarăşi cursuri plictisitoare.

În acest mod, se pot evidenţia mai multe feluri de receptori după tipul de ascultare a mesajului practicat (asupra acestor aspecte vom reveni atunci când vom discuta despre ascultarea interactivă):

- ascultarea pentru aflarea de informaţii;
- ascultarea critică;
- ascultarea reflexivă;
- ascultarea pentru divertisment etc.

În mod curent, nu se identifică un singur mod de ascultare la un receptor, fiind vorba despre o îmbinare, de multe ori dinamică, variabilă după mesaj, după context, după sursă etc., între toate aceste tipuri. Însă unul dintre aceste moduri de ascultare este predominant, şi în funcţie de el trebuie să ne construim mesajul (aceasta nu înseamnă – o practică pe care o mai întâlnim în şcoală – că trebuie ignorate celelalte). În acelaşi timp, se cuvine accentuată ideea că toate aceste tipuri de ascultare sunt deopotrivă necesare (spre exemplu, şcoala a exacerbat rolul ascultării bazate pe informare, minimalizând rolul formativ al ascultării critice şi al celei reflexive, precum şi rolul motivaţional al ascultării pentru divertisment).

Katz propune patru tipuri de reacţii la modul în care a fost formulat, organizat şi transmis mesajul, reacţii care pot fi catalogate ca fiind caracteristice receptorului:

1) reacţia instrumentală, *adaptativă* sau utilitară;
2) reacţia *egodefensivă*, de autoapărare;
3) reacţia *expresivă valoric*;
4) reacţia *cognitivă*.

În ceea ce priveşte reacţia (Katz o denumeşte uneori şi funcţia) *adaptativă*, aceasta reprezintă modul în care receptorul reacţionează în vederea maximizării recompensei şi minimizării pedepsei. Atitudinile şi deprinderile faţă de anumite obiecte, persoane şi simboluri se formează în măsura în care acestea satisfac anumite nevoi. Cu cât sunt mai aproape de satisfacerea efectivă a unor astfel de trebuinţe şi sunt mai clar percepute ca relevante în acest sens, cu atât este mai mare probabilitatea formării unei atitudini pozitive faţă de ele, subliniază autorul (este o reacţie corespunzătoare unor puteri de influenţă de tip recompensator şi coercitiv).

Reacţia *egodefensivă* (sau de autoapărare) se referă la tendinţa indivizilor de a încerca să menţină o imagine de sine acceptabilă, favorabilă şi în acord cu imaginea pe care o au ceilalţi despre ei. În ceea ce ne priveşte, considerăm că, în general, putem cuantifica acest proces pe baza indicatorilor furnizaţi de utilizarea unei scale cu mai multe trepte (dacă mărim numărul de trepte, nuanţăm procesul, dar demarcaţia dintre acestea devine mai greu de identificat în interiorul unor categorii distincte; de aceea, propunem aici o scală cu şase trepte: maximă, foarte bună, acceptabilă, suficientă, insuficientă şi complet nesatisfăcătoare, numărul par de trepte fiind utilizat deoarece evită tendinţa de centralitate). În această perspectivă, individul încearcă să obţină/păstreze maximum de impresie favorabilă despre persoana sa cu minimum de compromisuri şi eforturi depuse de el în acest sens. Desigur că şi acest minimum este circumscris de ceea ce individul va considera ca fiind în raport cu modul în care imaginea respectivă va folosi la îndeplinirea unor nevoi, deci tot un fenomen de „recompensare". De aceea, credem că reacţiile adaptativă şi de autoapărare pot fi integrate într-o reacţie/funcţie-sistem cu o sferă de acţiune mai cuprinzătoare, totodată mai nuanţată şi mai complexă. Fundamentul acestora va rămâne (şi aici suntem în acord cu ceea ce sugerează Katz) creşterea selectivităţii receptării mesajelor venite din partea celorlalţi şi din mediu.

Reacţia *expresiei valorice* presupune că atitudinile care exprimă valori dau claritate imaginii de sine, dar o şi modelează pe aceasta mai aproape de ceea ce ne dorim; faţă de funcţia anterioară, observăm un proces de identificare cu rol esenţial în socializare şi autodezvoltare.

Reacţia *cognitivă* se referă la nevoia oamenilor de a da sens la ceea ce ar părea altfel un univers neorganizat şi haotic, spune Katz. El mai adaugă că aceasta este raportată la nevoia de a înţelege evenimentele care ne afectează în mod direct viaţa şi de a avea un cadru de referinţă coerent şi stabil pentru a ne organiza experienţa. Şi în acest caz considerăm că cele două funcţii/reacţii se pot combina la rândul lor, formând una singură; aspectul cel mai important rămâne însă necesitatea acestei combinaţii, fiind esenţial ca ambele reacţii să aibă un sistem de simultaneitate, în sensul că nu pot exista una în afara celeilalte.

Referindu-ne la elev/student în ipostaza de receptor al comunicării educaţionale, observăm că cele patru reacţii ne oferă un cadru coerent pentru construcţia unui instrument concret. Astfel, profesorul poate folosi reacţia cognitivă în sensul observării intereselor legate de experienţa imediată de cunoaştere şi chiar cu referire la experienţa de viaţă în general a elevilor/studenţilor; folosirea acestor observaţii în conceperea mesajului se

poate dovedi extrem de utilă (amintim că şcoala desemnează chiar cu rangul de axiomă didactică folosirea experienţei elevului în actul de predare-învăţare, dar este probabil necesară o viziune extinsă nu doar de la materia şcolară spre această experienţă, ci – în direcţia dezvoltării reacţiei cognitive – şi a unui traseu invers). În aceeaşi manieră, putem concepe un sistem didactic din intersectările procedurale ale reacţiei egodefensive şi a expresiei valorice pentru definirea rolului educaţiei morale şi civice în şcoală; mai precis, putem dezvolta şi optimiza nevoia constituirii şi păstrării unei imagini de sine favorabile prin apelul la anumite valori pe care să le împărtăşească întregul grup etc.

2.2. Mesajul – element-cheie al comunicării

Mesajul presupune un mozaic de informaţii obiective, judecăţi de valoare care privesc informaţiile (subiectiv) şi judecăţi de valoare şi trăiri personale în afara acestor informaţii etc. „Mesajele includ datele transmise şi codul de simboluri care intenţionează să ofere un înţeles specific, particular acestor date" (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1992, p. 431).

La rândul său, T.K. Gamble şi M. Gamble afirmă că mesajele „sunt transmise prin mai multe canale; astfel, nivelul şi forma interacţiunii sunt definite de caracteristicile contextului" (Gamble, Gamble, 1993, p. 126).

Considerăm important, în ceea ce dezbat autorii amintiţi, faptul că menţionează existenţa factorilor perturbatori nu doar la nivelul canalului/canalelor de comunicare, ci această interferenţă a factorilor care disturbă tinde să apară concomitent la nivelul partenerilor comunicaţionali (emiţător şi receptor), definind schimbări în modul de *elaborare, codare, respectiv decodare şi reconstruire* a mesajelor. Continuând această idee, putem avansa ipoteza conform căreia factorii de „zgomot" la nivelul emiterii mesajului (fie aflaţi în faza iniţială la emiţător, fie în faza secundară, în momentul feedback-ului oferit de către receptor) nu sunt doar cei contextuali, ci îi putem include aici şi pe cei de feedback prematur, o perturbare pe care comunicarea însăşi o poate introduce în comunicare. Dacă este să furnizăm un exemplu cu directă incidenţă didactică, un elev/student care nu este de acord cu nici unul dintre argumentele pe care i le oferă profesorul în timpul orei îl poate determina pe acesta să încerce să-l convingă, iar acest lucru poate conduce la renunţarea la anumite aspecte ale mesajului, ceea ce poate induce confuzie asupra celorlalţi elevi.

De altfel, în ceea ce priveşte mesajele, trebuie spus că acestea pot să fie transmise fără să fie receptate sau să fie incorect receptate şi decodate; invers, anumite mesaje pot fi receptate fără ca acestea să fi fost transmise (ca atunci când, cercetând ambientul, elevul conferă sens scenelor, situaţiilor, experienţelor senzoriale dezordonate) sau fără ca mesajele să fi fost transmise conştient (feedback-ul pe care profesorul îl primeşte interpretând limbajul trupului elevilor, care poate sugera implicarea, atenţia şi concentrarea sau, dimpotrivă, semnale după care profesorul trebuie să-şi adapteze scenariul didactic).

Eficienţa în interpretarea şi înţelegerea mesajelor se poate măsura ca o funcţie a *redundanţei* acestora. Redundanţa defineşte ceea ce este predictibil sau convenţional într-un mesaj, opusul redundanţei fiind entropia. John Fiske (2003) afirmă că limba engleză este redundantă în proporţie de 50%. Un mesaj entropic solicită o introducere (care este de natură redundantă) care să deschidă receptorul spre interpretarea mesajului. Astfel, profesorul care doreşte să transmită un mesaj despre care ştie că va fi complet neaşteptat pentru elevii lui îl va introduce într-o modalitate precum: „Ceea ce vă voi spune acum vă va surprinde cu siguranţă", care va avea drept efect creşterea interesului elevilor pentru mesaj.

Putem vorbi despre trei tipuri de redundanţă: (1) *redundanţa necesară* (volumul minim de informaţie care poate menţine comunicarea; astfel, dacă întreb pe cineva: „Îţi place să participi la conferinţele organizate de Ionescu", şi el răspunde: „Da", acesta este volumul minim de informaţie, care nu nuanţează însă comunicarea); (2) *redundanţa acceptată* (reprezintă volumul optim de informaţie, care nuanţează înţelesul mesajului şi nu este atât de mare pentru a împiedica comunicarea; la aceeaşi întrebare, persoana chestionată poate răspunde: „Da, pentru că aceste conferinţe sunt interesante" sau: „Da, pentru că doar aici o pot întâlni pe domnişoara Popescu" – observăm că avem acelaşi răspuns bazal „Da", cu nuanţări care fac cele două răspunsuri să însemne lucruri total diferite); (3) *redundanţa superfluă* (când volumul de informaţie este atât de mare, încât comunicarea este împiedicată). Măsurarea informaţiei prin redundanţă devine astfel un factor extrem de important referitor la forma mesajului. În acelaşi timp, toate aceste perspective trebuie armonizate în funcţie de un număr de alte caracteristici, cum ar fi contextul, elementele de adresabilitate etc. Importanţa adresabilităţii este consemnată de Joel de Rosnay atunci când precizează că semnificaţia informaţiei variază de la individ la individ: „Dacă spun cuiva «va ploua», această informaţie are o semnificaţie complet diferită, în funcţie de interlocutorul meu, care este fie cineva aflat în vacanţă şi în căutarea soarelui, fie un agricultor ameninţat de secetă" (*apud* Lohisse, 2002, p. 34). Redundanţa oferă astfel o formă a mesajului, iar vorbitorul (fie el cadru didactic ori alt tip de vorbitor public) se va centra pe folosirea unui nivel optim de redundanţă pentru ca atât înţelegerea mesajului, cât şi captarea şi menţinerea interesului să fie conjugate în acţiunea sa.

Există la nivelul mesajelor două efecte importante, aparent contradictorii, însă foarte utile în structurarea comunicării educaţionale (Steers, 1988, p. 97; DeVito, 1988, p. 50): *efectul de întâietate*, care precizează că, în reţinerea unor elemente de conţinut cu influenţă informaţională, datele prezentate de emiţător la început au mai multă influenţă. Putem spune, spre exemplu, că metodele expozitive posedă drept caracteristici economicitatea şi rapiditatea, transmiterea unui volum de informaţie sporit, oferă o sinteză a cunoştinţelor, sunt bazate pe reproducere, transmit cunoştinţele într-o formă deja elaborată şi, centrate pe profesor, ele îndeamnă elevul spre pasivism; sau putem răsturna mesajul, afirmând că metodele expozitive au drept caracteristici centrarea pe profesor, îndemnarea elevului spre pasivism, transmiterea cunoştinţelor într-o formă deja elaborată, bazate pe reproducere, oferă o sinteză a cunoştinţelor, transmit un volum de informaţie sporit, sunt economice şi rapide. Situarea opusă a caracteristicilor pozitive şi negative va conduce, în mod predominant, la o viziune pozitivă asupra metodelor, în primul caz, şi la una negativă, în cel de-al doilea.

Efectul *recentivităţii* sugerează, în mod opus celor de mai sus, că, uneori, informaţiile prezentate la urmă au o importanţă mai ridicată; datorită acestei flexibilităţi de dezbatere, practic, cadrele didactice trebuie să dozeze informaţiile importante ori la începutul mesajelor, ori la sfârşitul acestora, în funcţie de unii indicatori identificaţi în structura situaţiei educaţionale respective. Myers (1990, p. 249) observă că, în cazul a două mesaje persuasive auzite unul după celălalt, la care audienţa trebuie să răspundă după un timp anume, apare efectul de întâietate, dar, dacă mesajele se succedă cuprinzând o anumită perioadă între ele, efectul recentivităţii primează.

Mesajele pot varia şi în funcţie de afinitatea şi relevanţa subiectului în raport cu receptorul sau în funcţie de *stilul şi tipul de adresare folosite*. Receptorii mesajelor diferă între ei prin receptivitatea faţă de sursă sau mesaj, prin abilitate şi interes etc. Iată de ce trebuie avute în vedere atât particularităţile emiţătorului (care, probabil, vor avea influenţă în efectele comunicării), cât şi – sau mai ales – motivaţia sau orientarea receptorului, care-l fac sensibil la influenţa emiţătorului.

Uneori, mesajele primite pot fi contradictorii (fie că provin din diferite surse, fie că provin de la aceeaşi sursă, dar din forme de comunicare diferite – de exemplu, emiţătorul poate să comunice verbal ceva, iar nonverbal să comunice cu totul altceva). De aceea, în momentul în care emiţătorul îşi gândeşte mesajul, este important ca acesta să fie generat dintr-o perspectivă empatică, în sensul că este utilă o proiecţie în modul în care respectivul ascultător va recepţiona mesajul când acesta va fi transmis efectiv. Mai precis, mesajul trebuie gândit în directă proporţie cu cel căruia îi este adresat (trebuie evitată o tendinţă care îşi are propriul cotidian în practica şcolară, anume aceea de a construi mesajul făcând abstracţie de particularităţile de orice fel ale elevilor care se vor constitui ca beneficiari ai comunicării didactice), acest punct de vedere delimitând clar conceptul de *repertoriu comun*. Astfel, aşa cum putem remarca, repertoriul comun nu trebuie să privească doar o sferă de sinonimie a volumului de cuvinte pe care îl deţin cei doi comunicatori, ci să presupună un cod lărgit, comun de comunicare (aici putem include o mulţime de variabile ca: interesele elevilor, modul lor de ascultare, tipul dominant de feedback folosit, tipul de interrelaţionări ale elevilor între ei şi cu profesorul etc.).

Decodarea presupune descifrarea sensului mesajului primit, fiind operaţiunea corespunzătoare codării, la nivelul receptorului de această dată. Pentru a se produce o decodare corectă, receptorul trebuie să se afle în posesia codului adecvat, astfel că, în ceea ce priveşte comunicarea mesajelor, un cod sau un sistem de semne în acest sens este alcătuit din unităţi (semnele) şi structuri (regulile de combinaţie), iar esenţa sa constă în a asocia structuri de date sensibile cu structuri de semnificaţie.

În dezvoltarea unei asemenea perspective se cuvine să menţionăm că, dacă unele mesaje sunt neambigue şi permit o unică interpretare, altele, dimpotrivă; de exemplu, în cazul comunicării artistice sau al conversaţiei informale, ambiguitatea este ridicată, iar *experienţa este negociabilă pentru receptor*. În astfel de situaţii, există un grad relativ ridicat de toleranţă faţă de variaţia şi subiectivitatea percepţiei şi se consideră că receptorul îşi structurează propriul univers socioeducaţional chiar în actul receptării (acest fenomen este specific şi în cazul exerciţiilor/jocurilor de „spargere a gheţii").

Făcând apel la modelul diadic al comunicării, John R. Freund şi Arnold Nelson (*apud* Gamble, Gamble, 1993, p. 145) notează că există cel puţin patru forme diferite de *mesaj*:

1) mesajul care există în mintea emiţătorului (regăsit ca atare în gândurile acestuia);
2) mesajul care este transmis de emiţător (definind modul în care transmiţătorul codează mesajul);
3) mesajul care este interpretat (decodat de receptor);
4) mesajul care este reamintit de acesta (afectat de selectivitatea receptorului şi de modalităţile de respingere a elementelor indezirabile pentru el). Printre aceste modalităţi regăsim şi filtrarea, ce se defineşte drept procesul prin care receptorul analizează/decodifică mesajul primit prin intermediul setului său perceptiv (credinţe, aşteptări, experienţa anterioară proprie). Miller descrie trei tipuri de filtrare:
   - *aşezarea pe niveluri* – gândurile, sentimentele, tendinţele incompatibile cu setul perceptiv al individului tind să fie continuu rejectate sau ignorate; este, spre exemplu, cazul unui elev cu probleme disciplinare care, audiind împreună cu colegii săi un mesaj despre educaţie civică, nu recepţionează în mod efectiv înţelesul mesajului;
   - *ajustarea* – părţile din mesaj considerate înalt dezirabile pentru receptor sunt luate în consideraţie într-o pondere foarte mare; când cadrul didactic le spune elevilor că vor primi premii în urma realizării unor activităţi mai puţin atrăgătoare pentru aceştia, elevii vor fi tentaţi să se centreze mai degrabă pe prima parte a mesajului;
   - *asimilarea* – receptorul ataşează mesajului înţelesuri pe care transmiţătorul nu a intenţionat să le transmită; este o barieră serioasă în calea comunicării educaţionale, implicând de obicei şi un factor preconflictual (un profesor care îi va cere unui elev indisciplinat să vină cu părinţii la şcoală va focaliza gândirea acestuia pe ideea că această întâlnire va avea urmări neplăcute în ceea ce-l priveşte, dar lucrurile pot să nu stea aşa, motivul chemării părinţilor fiind complet diferit).

De reţinut că filtrarea nu este bună sau rea în sine (chiar dacă ea se poate constitui într-o barieră în procesul de comunicare, după cum am precizat), importantă fiind *filtrarea informaţiilor necesare în circumstanţele date*; putem însă remarca faptul că filtrarea poate fi o sursă importantă de conflicte observabile la nivelul mesajului şi al vehiculării acestuia între emiţător şi receptor. În aceeaşi ordine de idei, putem observa şi ceea ce în literatura de specialitate este numit drept fenomenul de entropie a mesajului – „tendinţa naturală ca acesta să fie disipat (să piardă informaţii) şi să fie diseminat" (Wilcox, Ault, Agee, 1989, p. 201); în timpul proceselor numite de Paul Lazarfeld receptare, interpretare, sumarizare şi emisie spre alţi receptori, entropia poate constitui o barieră de comunicare, dar şi un factor de progres comunicaţional (întrunind nevoile de adaptare şi flexibilizare a informaţiei).

Urmărind acelaşi raţionament, putem spune că şi între cele patru tipuri de mesaj prezentate mai sus există fenomene de distorsiune treptată (spre exemplu, de la primul mesaj la cel de-al doilea putem observa diferenţieri importante); în acest mod, anumite etape sunt „sărite" (deşi ele au fost parcurse de transmiţătorul mesajului în construirea raţionamentului propriu-zis), deoarece ele par acum extrem de simple şi de evidente. Astfel de omisiuni, care îi pot produce dificultăţi receptorului în urmărirea logicii şi coerenţei interne a mesajului, sunt destul de frecvente în activitatea instructiv-educativă (pentru mai multă concreteţe, vom aminti concluzia unei secvenţe dintr-un exerciţiu de „spargere a gheţii" pe care îl folosim în activitatea cu studenţii: atunci când acestora li se cere să relateze cum ar explica, la telefon, unei persoane complet neinstruite o activitate simplă, cum ar fi încheierea nasturilor la o cămaşă, de cele mai multe ori, ei omit să-i explice persoanei în cauză ce este un nasture, o cămaşă etc.).

Concomitent, observăm că există intersecţii între mesajele-cadru prezentate de cei doi autori, intersecţii de care trebuie să ţinem seama şi care, în anumite contexte, se pot individualiza drept mesaje în sine; putem exemplifica prin ceea ce vom denumi *mesajul pe care se aşteaptă să îl primească receptorul* (şi care, în calitate de proiecţie, de matrice introdusă de acesta în câmpul comunicării, poate împiedica şi rigidiza însuşi procesul comunicaţional). El se situează undeva înaintea interpretării propriu-zise a mesajului de către receptor, generând, de cele mai multe ori, feedback-ul prematur despre care vorbeam mai devreme.

2.3. Feedback, canal şi context în comunicare

Feedback-ul este o componentă deosebit de importantă a comunicării. T.K. Gamble şi M. Gamble definesc feedback-ul drept „toate mesajele verbale şi nonverbale pe care o persoană le transmite în mod conştient sau inconştient ca răspuns la comunicarea altei persoane" (Gamble, Gamble, 1993, p. 151). Longenecker spune că feedback-ul „este necesar pentru a determina măsura în care mesajul a fost *înţeles, crezut şi acceptat*" (Longenecker, 1969, p. 497).

Alţi autori (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1992, p. 444) remarcă unele determinante esenţiale ale feedback-ului, pe care le putem încadra în special în ceea ce priveşte feedback-ul pe care *profesorul îl dă elevului*:

- feedback-ul ar trebui, în mod ideal, să se bazeze pe încrederea dintre emiţător şi receptor;
- feedback-ul trebuie să fie mai degrabă specific decât general, de preferat să conţină exemple recente;
- feedback-ul trebuie să fie oferit la timpul în care receptorul pare a fi gata să-l accepte;
- feedback-ul trebuie să fie verificat privitor la ceea ce receptorului i se pare a fi valid; emiţătorul poate cere receptorului să reformuleze şi să reproducă feedback-ul, pentru a înţelege ceea ce receptorul a vrut într-adevăr să exprime;
- feedback-ul trebuie să includă acele lucruri pe care receptorul să fie capabil să le facă; să nu includă mai mult decât ceea ce receptorul poate să realizeze în timpul prevăzut de respectiva activitate.

DeVito precizează că feedback-ul, în calitatea sa de „informaţie trimisă înapoi la sursă" (DeVito, 1988, p. 8), poate fi pozitiv sau negativ, imediat sau întârziat; autorul vorbeşte despre o variabilă a feedback-ului care trebuie să constituie o direcţie importantă în ceea ce priveşte managementul comunicării aparţinând cadrului didactic. Astfel, DeVito ne precizează că, atunci când transmitem un mesaj altei persoane, acest mesaj este auzit simultan de acea persoană, dar şi de noi înşine; în acest mod, primim feedback de la propriul mesaj, acest feedback interior funcţionând eficient în corelaţie cu mesajele pe care le primim de la ceilalţi.

O altă clarificare adusă conceptului o regăsim la T.K. Gamble şi M. Gamble, care ne sugerează o distincţie dintre *feedback-ul evaluativ* şi *feedback-ul nonevaluativ*. Astfel, feedback-ul evaluativ presupune să dezvoltăm o opinie despre o problemă aflată în discuţie, să efectuăm o judecată – pozitivă sau negativă – bazată pe propriul sistem de valori. În această arie, se disting trei tipuri de feedback: pozitiv, negativ şi formativ.

1) Feedback-ul evaluativ *pozitiv* încearcă să menţină comunicarea în direcţia în care se află deja (spre exemplu, dacă ţinem un discurs, iar audienţa este satisfăcută de modalitatea de prezentare, vom încerca să păstrăm tipul de abordare folosit).
2) Feedback-ul evaluativ *negativ* serveşte unei funcţii corective, care ajută la diminuarea/eliminarea comportamentelor de comunicare nepotrivite (dacă este să luăm tot exemplul de mai sus, atunci când audienţa este plictisită sau nesatisfăcută de modalitatea de prezentare pe care am ales-o, tindem să ne modificăm sau să ne schimbăm abordarea).
3) Feedback-ul *formativ* este un tip special de feedback negativ. Acesta presupune în accepţiunea lui Don Tosti că, dacă feedback-ul evaluativ pozitiv trebuie să fie oferit imediat ce o activitate a fost dusă la capăt cu succes (spre exemplu, formulări de tipul „Bună treabă!"), feedback-ul evaluativ negativ ar presupune o amânare până în momentul în care activitatea ar putea fi reluată, astfel încât să fie văzut ca un sprijin mai degrabă decât ca o critică (dacă o echipă a făcut greşeli la ultima întâlnire, moderatorul va aştepta o nouă întâlnire pentru a afirma: „Haideţi să eliminăm astăzi erorile pe care le-am făcut ultima dată şi să încercăm să nu mai facem altele"). În orice caz, T.K. Gamble şi M. Gamble propun ca feedback-ul negativ să conţină formulări de tipul: „Eu văd situaţia..." sau „Se pare că...", mai degrabă decât „Este aşa", deoarece îi oferă celuilalt posibilitatea de a remedia problema fără a fi pus într-o lumină proastă pentru greşeala făcută.

Remarcăm că rolurile feedback-ului sunt relativ bine conturate în literatura şi practica pedagogică de la noi; este totuşi vorba despre un accent evident pe feedback-ul de tip evaluativ. În cele ce urmează, ne vom focaliza atenţia mai mult asupra celui de-al doilea tip de feedback, cel nonevaluativ, – care se foloseşte atunci când vrem să aflăm mai multe despre sentimentele unei persoane sau vrem să o ajutăm să-şi formuleze anumite păreri asupra unui subiect anume (accentul este pus pe faptul că nu vom face referiri la propriile noastre idei şi judecăţi în legătură cu problema în cauză); persoana respectivă explorează propriile probleme şi găseşte propriile soluţii la acestea. În consecinţă, putem spune că feedback-ul nonevaluativ este eficient în a întreţine şi optimiza comunicarea.

Autorii dezvoltă patru moduri de feedback nonevaluativ; primele trei îi aparţin lui David Johnson, iar cel de-al patrulea, lui T. Gordon:

1) Feedback-ul *de sondare* presupune să cerem persoanei din faţa noastră informaţii adiţionale pentru „completarea" problemei. Cei doi autori ne furnizează un exemplu extrem de sugestiv: dacă un student a luat o notă mică la un examen şi ne spune: „Sunt supărat – toţi prietenii mei au luat note mai mari ca mine", conform acestui tip de feedback, profesorul va putea să-i răspundă: „Şi de ce te supără această situaţie?". Astfel, îi dăm persoanei în cauză ocazia de a identifica motivaţia reală asupra problemei care o frământă. În contrast cu aceasta, o abordare de tipul: „Notele nu contează – poţi lua o notă excelentă data viitoare dacă înveţi" poate să nu surprindă problema şi să pară/fie o abordare superficială, catalogată în acest mod şi de către student, astfel încât acesta să fie tentat să intre într-o stare defensivă;
2) Feedback-ul *de înţelegere* presupune să încercăm să distingem adevărata semnificaţie a celor spuse de cealaltă parte; aceasta se poate face prin parafrazare. Parafrazarea ne arată modul în care avem grijă de interlocutorii noştri şi de problemele lor; în parafrazare, fiecare răspuns motivează relaţionările, deoarece este încurajată cealaltă persoană să-şi descrie în detaliu sentimentele;
3) Feedback-ul *suportiv* presupune că problema pe care cealaltă persoană o consideră importantă şi semnificativă este apreciată şi de ascultător (receptor) ca fiind importantă şi semnificativă. Feedback-ul suportiv este dificil, deoarece trebuie să fim capabili să reducem intensitatea sentimentelor altor persoane, lăsându-le să cunoască faptul că le considerăm problemele reale şi serioase (în opoziţie cu aceasta este abordarea prin care problemele celorlalţi sunt minimalizate – abordare oarecum „naturalizată" în interacţiunea umană, implicit educaţională). Spre exemplu, comentarii de tipul: „Nu trebuie să te îngrijorezi din cauza asta" sau: „Aceasta este tot ceea ce te supără?" sunt evident descurajante. Putem, mai degrabă, să încercăm o abordare de tipul: „Văd că eşti supărat – să discutăm despre asta; sunt sigur că vei găsi o cale de a rezolva problema" sau: „Văd că eşti îngrijorat; nu te învinovăţesc pentru supărarea ta" (un exemplu des întâlnit este uşor umoristic: dacă un prieten se plânge: „Mă doare măseaua!", de obicei i se răspunde complet descurajant, „O să-ţi treacă!");
4) Feedback-ul *„mesajul-eu"*. De cele mai multe ori, modalitatea noastră de a pune problema este de a centra mesajul negativ asupra celeilalte persoane: „Tu mă aduci în starea asta", va spune, poate, un profesor supărat pe elevul/studentul său. Pentru a evita o astfel de abordare (care conduce inevitabil la dificultăţi şi blocaje în comunicare), Gordon propune să înlocuim în mesajele pe care le transmitem celorlalţi cuvântul „tu" cu „eu". Dacă, spre exemplu, un părinte îi spune copilului său „mă deranjezi", interpretarea copilului ar trebui să fie „sunt rău", ceea ce îl conduce pe acesta la o atitudine defensivă „nu sunt rău", şi deci ostilă părintelui. Dar dacă, spre exemplu, părintele îi spune copilului „sunt într-adevăr extrem de obosit şi nu mă simt în stare să

mă joc cu tine acum", copilul va gândi probabil că „tata este obosit", ceea ce descurajează reacţiile defensive şi ostile la adresa părintelui şi le încurajează pe cele afective şi de apropiere (copilul se va putea centra pe cum să nu-şi obosească părintele şi, mai mult, pe modalităţi de protejare a acestuia). De altfel, credem că o astfel de poziţie (trecerea de la „tu" la „eu") îi permite celuilalt să se centreze tocmai asupra persoanei care are o problemă. Abordarea în cauză încurajează proiectarea sinelui în celălalt (şi în problema pe care o are acesta). În aceste condiţii, comportamentul se poate schimba fără să fie prejudiciată în vreun fel imaginea de sine a persoanei – lucru care s-ar fi întâmplat dacă acesteia i se reproşa comportamentul.

Feedback-ul „mesajul-eu" îşi dovedeşte utilitatea pe multiple planuri, spre exemplu în tehnica TET (*Teacher Effectiveness Training*), destinată dezvoltării relaţionărilor de lucru dintre profesori şi cursanţii acestora, iniţiată de Thomas Gordon (*apud* Moore, 1994, p. 406).

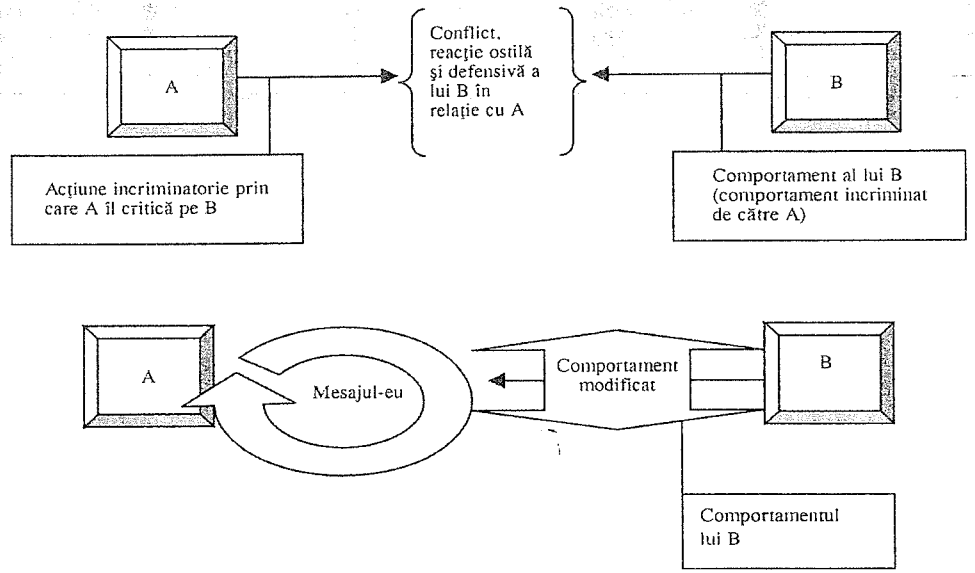


Figura 11. *Formula clasică de reacţie prin care se declanşează un răspuns negativ (a) şi feedback-ul „mesaj-eu", care conduc prin însumare la un nou comportament, ocolind conflictul (b)*

Canalul de comunicare reprezintă calea care permite difuzarea mesajului; ca determinante principale putem aminti:

- presupune o coerenţă de comunicare între emiţător şi receptor;
- este principalul spaţiu pentru factorii perturbatori.

Boissevain spune că legăturile dintre o anumită persoană şi un număr de alte persoane reprezintă potenţiale canale de comunicare, iar pentru Myers, canalele de comunicare reprezintă modul în care „mesajul este oferit – faţă în faţă, în scris sau prin film sau în orice alt fel" (Myers, 1990, p. 249); să ne gândim numai la modul în care mediul fizic,

ergonomia şcolară exercită influenţe asupra tipului de comunicare dintre elevi şi profesor sau dintre elevi ca atare; astfel, spre exemplu, situarea băncilor predominant pentru un învăţământ frontal predispune comunicarea profesor-elev, dar o frânează pe cea elev-elev. Steers afirmă astfel că „un canal de comunicare este o diagramă care arată toate patternurile de comunicare posibile în grup, între membrii acestuia" (Steers, 1988, p. 389). În perspectiva acestor definiţii, putem distinge două modalităţi de a privi canalul de comunicare: în sens larg, el defineşte totalitatea posibilităţilor fizice de comunicare; în sens restrâns însă, putem vorbi despre modul de structurare a comunicărilor, în cazul unui colectiv, relativ la distribuţia în spaţiu a persoanelor.

Referitor la acest al doilea criteriu de definire, modalitatea în care circulă fluxul de comunicare într-o arie interacţională poartă numele de *reţea de comunicare*. Reţeaua de comunicare este reprezentată de legăturile care unesc mai mulţi comunicatori, bazându-se astfel pe conceptul de canal de comunicare, dar depăşindu-l totodată. O sursă importantă de observaţie a reţelelor şi a rolului acestora în procesul de comunicare se regăseşte în *teoria contagiunii*; aceasta se bazează pe premisa conform căreia reţelele de comunicare în organizaţii servesc drept mecanism care expune indivizii, grupurile şi organizaţiile la informaţiile, mesajele de natură atitudinală şi la comportamentul celorlalţi (Monge, Contractor, în Jablin, Putnam, 2001). Această expunere stă la baza creşterii probabilităţii ca membrii reţelei să dezvolte credinţe, presupuneri şi atitudini similare cu ale celorlalţi din reţeaua lor de comunicare. Abordarea din perspectiva teoriei contagiunii caută să explice cunoştinţele, atitudinile şi comportamentele unor persoane prin influenţa exercitată de informaţiile, atitudinile şi comportamentul altor persoane cu care se află în legătură printr-o reţea de comunicare. Aşa cum observă cei doi autori, teoria contagiunii se fundamentează pe teoria procesării de informaţii, teoria influenţei sociale, perspectivele interacţionismului simbolic, abordarea mimetică a proceselor exemplificată prin teoriile instituţionale şi teoriile sociocognitive. B. Erickson (1988) descrie teoria contagiunii ca explicând *baza relaţională a atitudinilor*. Se doreşte astfel o demonstrare a modului în care dimensiuni ale reţelelor de comunicare, cum ar fi frecvenţa, multiplexitatea, durabilitatea şi asimetria, pot să aibă un rol important în construcţia influenţei în reţelele de comunicare. B. Erickson descrie, de asemenea, alţi doi factori care sunt circumscrişi teoriei contagiunii: coeziunea şi echivalenţa structurală. Astfel, *contagiunea prin coeziune* implică faptul conform căruia atitudinile şi comportamentele altor persoane cu care membrii reţelei sunt direct conectaţi îi influenţează pe aceştia din urmă. De altfel, utilitatea acestui fapt este evidentă: este suficient să dezvoltăm o atmosferă sinergică în cadrul unui grup pentru ca procesele de influenţare să fie mai profunde. La rândul ei, *contagiunea prin echivalenţă structurală* implică faptul conform căruia alte persoane care au patternuri similare de relaţionare cu cele ale reţelei îi influenţează pe membrii acesteia (o caracteristică a contextului este similaritatea – de aceea, atât coeziunea, cât şi echivalenţa structurală trebuie folosite în procesul de analiză a fenomenului comunicaţional într-o dublă modalitate: atât ca obiective, cât şi ca instrumente).

Luând drept criteriu nivelul de interacţiune dintre membrii unui grup, putem observa mai multe astfel de modalităţi de structurare. Cele amintite de Mullins (1993, pp. 202-203), Cowling, Stanworth, Beenett, Curran, Lyons (1988, p. 126), Steers (1988, p. 389), Baron (1983, p. 322), Altman, Valenzi, Hodgetts (1985, pp. 524-525), Luthans (1985, p. 381) etc. se referă la patru tipuri de structurare, definind patru asemenea reţele de comunicare:

1) Reţeaua în formă de „X" (denumită şi „stea") este cea mai centralizată; eficienţa sa se manifestă în special în activităţile simple, fără grad de dificultate ridicat. Persoana

situată în centru este percepută drept lider, dar, pentru membrii grupului situaţi mai departe de centru, aceasta este reţeaua de comunicare cea mai puţin satisfăcătoare.

2) Reţeaua în formă de cerc reprezintă cealaltă latură: aceasta este cea mai descentralizată formă de structurare a canalelor de comunicare; dar astfel devine şi cea mai puţin eficientă – grupul posedând un grad crescut de neorganizare, lucru resimţit acut şi de membrii lui. Totuşi, autorii citaţi afirmă că această reţea este mai indicată decât prima în a rezolva probleme complexe şi este cea mai satisfăcătoare în ceea ce priveşte comunicarea pentru toţi membrii săi.
3) Canalul-„reţea" include posibilitatea unei participări majore a tuturor membrilor grupului; acesta este indicat atunci când este importantă o interacţiune permanentă şi pluridimensională a membrilor unui grup. Deşi conducătorul grupului este greu de distins de către membri, aceştia din urmă au un nivel de satisfacţie ridicat; totuşi, dacă există o presiune (de exemplu, cea a timpului) pentru rezolvarea unei sarcini, canalul include o posibilitate destul de mare de a se divide în reţele de tip „stea".
4) Reţeaua în formă de „Y" sau reţeaua în formă de lanţ permite o slabă interacţiune a membrilor şi se pretează, de asemenea, la rezolvarea unor sarcini simple şi directe; satisfacţia membrilor tinde să se situeze pe un interval între puţină şi medie.

Yves Saint-Arnaud (De Visscher, Neculau, coord., 2001, pp. 460-474) vorbeşte despre noţiunea de axă de participare ca un continuum care permite evaluarea gradului de angajament al unui membru faţă de ţinta grupului; pe această axă, autorul citat identifică cinci poziţii de comunicare în grup: poziţia de centru, poziţia emiţătorului, poziţia receptorului, poziţia satelitului şi poziţia absentului. Poziţia de centru desemnează membrul care produce un comportament orientativ pentru grup în direcţia căutării, definirii sau urmăririi unei ţinte comune. Poziţia emiţătorului presupune o contribuţie personală, legată direct de ţinta comună. Poziţia receptorului presupune starea de atenţie şi receptivitate. Poziţia satelitului exprimă neatenţie la ţinta comună din cauza unei preocupări personale sau a centrării asupra unor aspecte din viaţa grupului, pe când poziţia absentului presupune tot o lipsă din câmpul comunicării, dar de data aceasta o lipsă fizică.

În ceea ce priveşte eficienţa comunicării prin conceperea didactică a acestor poziţii (care pot să fie nuanţate în funcţie de o multitudine de interferenţe între ele sau cu alte variabile aflate în câmpul comunicării), trebuie urmărită pozitivarea unui astfel de sistem. Referitor la poziţia de centru şi cea a emiţătorului, ele pot fi produse printr-o circularitate a acestor roluri şi printr-o bună gestiune a resurselor de timp şi umane în interiorul grupului. Poziţia receptorului, ca şi cea a satelitului pot fi optimizate prin dezvoltarea unor tehnici de ascultare interactivă permanente şi adaptate. Poziţia absentului presupune, probabil, dezvoltarea unor elemente motivaţionale şi de interes lărgite în cadrul activităţilor didactice. Luăm în consideraţie desfăşurarea activă a unei astfel de dinamici deoarece, aşa cum observă Ioan Jinga, „procesul de învăţământ este prin excelenţă un proces de comunicare, între profesor şi elevi având loc un permanent schimb de mesaje al căror scop principal este realizarea (atingerea) unor obiective pedagogice, în condiţii optime" (Jinga, Istrate, coord., 2001, p. 187).

Referindu-se la structurarea acestor reţele de comunicare în mod formal şi informal în organizaţii, Badaracco (1991) distinge două tipuri de cunoştinţe, pe care le numeşte *migratoare* şi *încastrate*, fiecare fiind asociat unui tip diferit de legătură-canal. Cunoştinţele migratoare sunt informaţii care există în forme ce pot fi lesne mutate de la o locaţie la alta, de la o persoană, un grup sau o organizaţie la alta. Cunoştinţele migratoare se regăsesc în

cărţi, proiecte, programe computerizate şi în mintea indivizilor; la polul opus, cunoştinţele încastrate sunt mai dificil de transferat: ele rezidă în „relaţii specializate între indivizi şi grupuri, în norme particulare, atitudini, fluxuri informaţionale şi modalităţi de luare a deciziilor" (*apud* Monge, Contractor, în Jablin, Putnam, 2001, p. 442). Meşteşugurile, talentele unice şi abilităţile, acumulările de tip secret profesional, expertiza de grup şi sinergia sunt mai greu de transferat de la un loc la altul.

Aceste elemente influenţează procesul de comunicare ca bază a altui proces important: cel de învăţare. Într-un studiu de simulare condus de K. Carley (1992), s-a observat că organizaţiile cu o mobilitate mare a personalului (plecare-venire) învaţă mai puţin şi mai lent decât cele mai stabile din acest punct de vedere. Totuşi, acest efect este mai puţin pronunţat în organizaţiile mari sau în cele care sunt angajate în rezolvarea unor sarcini simple. Conform autoarei studiului, acest efect se petrece datorită faptului că mobilitatea transferă o parte din memoria organizaţională, iar la o mobilitate crescută, personalul/membrii organizaţiei pleacă înainte de a-şi încheia pregătirea. Consecinţa firească este aceea că nivelul final al învăţării organizaţionale este scăzut. În acelaşi timp, alte studii (cum ar fi cele iniţiate de J.G. March) ne demonstrează şi avantajul acestei mobilităţi: este vorba despre paradoxul conform căruia într-o lume în continuă şi accelerată schimbare, cei care învaţă încet la nivel propriu/individual accelerează învăţarea organizaţională, deoarece schemele de nivel ale organizaţiei rămân mai mult timp expuse unor noi perspective/*input*-uri. În contextul schimbării la nivel global, organizaţiile cu mulţi nou-veniţi, unii care învaţă lent şi alţii cu o inteligenţă crescută (care sunt mai îndemnaţi să devieze de la schemele organizaţionale atunci când iau contact pentru prima dată cu acestea), pot să posede avantajele aduse de adaptabilitate, deoarece este de presupus că ele au tendinţa de a-şi modifica schemele.

Multe teorii privind asimilarea organizaţională poziţionează această problemă de-a lungul primelor zile petrecute în noul post, moment în care cei nou-veniţi sunt mai implicaţi în „luarea" (învăţarea expectaţiilor celorlalţi în ceea ce-i priveşte) decât în negocierea propriilor roluri.

Reţelele de comunicare sunt definite de legăturile dintre mai mulţi interactanţi. D.G. Brass ne oferă două matrice extrem de utile pentru a evidenţia trăsăturile principale ale reţelelor de comunicare: prima se referă la modul în care putem măsura legăturile stabilite în reţelele sociale tipice folosind concepte precum frecvenţa, stabilitatea, durabilitatea etc., iar cea de-a doua se referă la tipul de participare a membrilor în astfel de reţele.

Tabelul 3. *Adaptare după matricea folosită de D.J. Brass (1995) privind măsurarea legăturilor în reţelele sociale tipice*

Măsură	Definiţie	Exemplu
Legături indirecte/ tranzitivitatea	Legătura dintre doi actori mediată de la unul la altul.	A îl cunoaşte pe B, B îl cunoaşte pe C; astfel, A este indirect legat de C prin B.
Frecvenţa	De câte ori apar legăturile.	A vorbeşte cu B de zece ori pe săptămână.
Stabilitatea	Existenţa legăturii pentru un timp îndelungat.	A este prieten cu B de cinci ani.
Multiplexitatea	Extinderea la care doi actori sunt legaţi împreună de mai mult de o relaţie.	A şi B sunt prieteni, îşi cer/oferă unul altuia sfaturi şi lucrează împreună.

Măsură	Definiție	Exemplu
Durabilitatea	Cantitatea de timp, intensitatea emoțională, intimitatea sau serviciile reciproce (frecvența și multiplexitatea sunt utilizate pentru a măsura durabilitatea unei legături).	A și B sunt prieteni apropiați, petrec mult timp împreună.
Direcția	Extinderea legăturii de la un actor la altul.	Relații de muncă de la A la B, dar nu și de la B la A.
Simetria	Extinderea de la care legătura este bidirecțională.	A îi cere sfatul lui B și B îi cere sfatul lui A.

Tabelul 4. *Adaptare după matricea folosită de D.J. Brass (1995) privind măsurarea participării membrilor în rețelele sociale tipice*

Măsură	Definiție
Diversitatea	Numărul de legături spre alții (alții sunt definiți ca diferiți de extensia că nu sunt ei înșiși legați fiecare cu ceilalți ori reprezintă grupuri sau statusuri diferite).
Apropierea	Extensia la care un membru al rețelei este aproape de sau poate să ajungă ușor la toți ceilalți membri din rețea. De obicei, se măsoară prin valoarea medie a distanței (legătură directă sau indirectă) față de toți ceilalți.
Relația de tip „între"	Extensia la care un membru al rețelei mediază sau se află între oricare alți doi membri în relația strânsă/intimă dintre aceștia. De obicei, se măsoară prin toate perechile posibile existente în rețea.
Centralitatea	Extensia la care un membru este central în rețea. Variate măsurări (incluzând gradul, apropierea și relația „între") sunt utilizate ca indicatori ai centralității.
Prestigiul	Bazat pe relaționări asimetrice, prestigiul membrilor este văzut mai degrabă ca un obiect de sine stătător decât ca sursă a relaționărilor. Măsurându-se în mod similar cu centralitatea, se calculează valoarea medie a direcției în relaționări.
Rolul de star	Un membru al rețelei care are o poziție înalt centralizată în rețea.
Legătura	Un individ având legături cu două sau mai multe grupuri care nu sunt legate între ele în alt mod, dar nu este membru în nici unul dintre grupuri.
Podul	Un individ care este membru în două sau mai multe grupuri.
Portarul	Un membru al rețelei care mediază ori controlează fluxul de informații de la o parte a rețelei către altă parte.
Izolarea	Un individ care nu are legături ori are doar câteva legături cu ceilalți.

Contextul comunicării reprezintă cadrul (fizic și psihopedagogic) în care se produce comunicarea. În ceea ce privește contextul fizic, incidența sa asupra comunicării didactice este evidentă: astfel, cum am precizat deja, o aranjare a mobilierului într-un anume mod poate să permită sau, dimpotrivă, să îngreuneze comunicarea. În ceea ce privește însă contextul psihopedagogic (spre exemplu, cel creat de un emițător în timpul unei povestiri și legat direct de mesaj, context imaginativ, dar care se întrepătrunde cu cel real, oferind elemente de autenticitate comunicării), lucrurile sunt mai nuanțate; acest context poate să depindă, într-o măsură mult mai ridicată, de actorii comunicaționali sau de condițiile

sociale care anticipează structuri comunicaționale. Iată câteva dintre acestea: proximitatea, similaritatea și apartenența la grup, ele fiind definite de existența unor teorii care le cuprind și le justifică:

1) *Teoria proximității fizice și electronice* (Festinger, Schachter, Back, 1950; Monge, Rothman, Eisenberg, Miller, 1985) pornește de la ideea că aflarea persoanelor în apropiere unele de celelalte crește posibilitatea ca acestea să se întâlnească și să intre în interacțiune. Dacă proximitatea se întinde pe parcursul unui timp mai îndelungat, aceasta le oferă posibilitatea să exploreze gradul în care își descoperă interese comune și împărtășesc aceleași credințe. Lenz-Romeiss afirmă: „Curțile, casele învecinate, peluzele comune, drumurile și locurile de amplasare a serviciilor pot deveni puncte în care se cristalizează relațiile sociale"(*apud* McQuail, 1999, p. 124). Un aspect extrem de interesant este, în această ordine de idei, descoperirea și dezvoltarea/optimizarea unui nou tip de proximitate oferit de noile tehnologii (telefonia mobilă și videofonia, e-mail-ul, realitatea virtuală etc.).
2) Această necesitate în comunicare a dat naștere la *teoria similarității* care, așa cum remarcă J.D. Brass (1995), *crește predictibilitatea comportamentului și dezvoltă încrederea și reciprocitatea*. Similaritatea a fost studiată cu referire la: vârstă, gen, educație, prestigiu, clasă socială, funcție și ocupație. S-au dezvoltat două abordări: ipoteza atracției din cauza existenței similarității și teoria autocategorizării. În ceea ce privește *teoria atracției ca urmare a perceperii similarității*, s-a observat că perceperea acesteia din urmă reduce disconfortul psihologic care poate apărea din inconsistența cognitivă sau emoțională. Oamenii sunt îndeobște tentați să investească o energie minimală în multe dintre relaționările lor deoarece, așa cum observă unii cercetători, posedă oricum o energie limitată și astfel investiția ei este realizată cu greutate. Din acest punct de vedere, este evident că noi toți căutăm mai degrabă persoane care să ne semene, să întrunească atât la nivel cognitiv, cât și la nivel emoțional valori sensibil apropiate de cele pe care le folosim noi înșine. În acest mod, cel puțin într-o proporție demnă de luat în seamă, considerăm că ipoteza se verifică. Să ne focalizăm acum asupra celei de-a doua ipoteze: *autocategorizarea*; aceasta din urmă sugerează că individul își definește propria identitate socială printr-un proces de autocategorizare pe durata căruia el se clasifică pe sine și pe ceilalți utilizând categorii ca: vârstă, rasă, gen etc. Astfel, similaritatea devine o bază prin care individul își legitimează propria identitate socială. Modul în care se realizează aceasta din urmă influențează și gradul în care el se asociază cu alții care par să se afle în aceleași categorii cu cele pe care le folosește pentru a se defini pe sine. Totuși, nu trebuie omisă aici o anumită variabilitate, în sensul că și diferențele (în special în modul de a acționa) pot să constituie o sursă de atracție interpersonală (spre exemplu, o persoană care nu se simte confortabil când ia decizii s-ar putea să fie atrasă de o persoană care ia decizii ușor). Această a doua formă de atracție, numită complementaritate, acționează în direcția similarității, completând-o pe aceasta.
3) *Apartenența la grup*: intercomunicarea este mai prezentă în interiorul grupului decât între grupuri deoarece, în primul caz, statusurile și rolurile sunt mai clar definite, acestea modelând fluxul comunicațional.

Observăm că, în ceea ce privește clasa de elevi/grupa de studenți, primele două caracteristici sunt îndeplinite într-o proporție foarte ridicată; în ceea ce privește însă apartenența la grup, aceasta este mai puțin oferită de structurarea clasei/grupei ca atare, fiind produsă prin metode de construcție a echipelor (exercițiile de „spargere a gheții", metoda construcției de echipă etc.).

Hybels şi Weaver (Hybels, Weaver, 1989, p. 11) vorbesc despre context luând în calcul locul în care se petrece comunicarea. Există astfel locuri formalizate pentru comunicare (o sală de curs, o sală de conferinţe), dar şi locuri care trimit mai degrabă spre un informal al comunicării. Cei doi autori observă importanţa culorilor pentru a dimensiona contextul comunicării: spre exemplu, un magazin poate folosi o lumină puternică pentru rafturi, indicând indirect că nu ne aflăm acolo să ne relaxăm, ci pentru a face cumpărăturile şi a trece mai departe. Dimpotrivă, în locurile în care se doreşte ca persoana vizată să rămână mai mult timp, lumina nu mai este atât de puternică. Este oferit un exemplu preluat după Alexander Schauss, director pentru cercetarea biosocială la City College, Tacoma; astfel, culoarea roz ar modifica secreţia hormonală, în acest mod fiind redusă agresivitatea. Un comandant de închisoare din San José, care a testat această teorie, a relatat că ea funcţionează doar pentru un timp. Prizonierii au fost mai puţin ostili în primele 15 minute dacă au fost introduşi în celule zugrăvite în roz. Dar, după aproximativ 20 de minute, ostilitatea a crescut, iar după 3 ore, câţiva dintre aceştia au încercat să dea jos vopseaua de pe pereţi. Concluzia pe care o putem avansa este că, în ceea ce priveşte contextul comunicării, cu siguranţă anumite culori folosite pot să aibă un impact, dar acesta nu trebuie generalizat, ci privit în ansamblul influenţelor pe care contextul le poate avea asupra modului în care comunicăm (în cazul descris mai sus, privarea de libertate care făcea imposibilă alegerea referitoare la a sta sau nu în „celula roz" a influenţat comportamentul deţinuţilor).

Relaţia ce se stabileşte între mesaj şi contextul în care are loc comunicarea este una foarte directă, cu profunde contribuţii la succesul sau eşecul acesteia. Astfel, DeVito evidenţiază contextul „uneori subtil şi neconstructiv, care pare atât de natural, încât este ignorat, alteori contextul se impune direct şi evident prin modurile în care favorizează sau restricţionează comunicarea" (DeVito, 1988, p. 4).

Există cel puţin trei dimensiuni ale contextului:

- *dimensiunea fizică* este definită de ansamblul elementelor din mediul înconjurător, care au o contribuţie (pozitivă sau negativă) în procesul comunicării;
- *dimensiunea psihosocială* a contextului include, spre exemplu, rolurile participanţilor, elemente de cultură socială, apartenenţa la anumite grupuri, mentalităţi şi statusuri formale sau informale etc.;
- *dimensiunea temporală*, care include timpul istoric şi timpul zilei.

Toate aceste dimensiuni sunt intercorelate (figura 12); spre exemplu, un ansamblu fizic definit de elemente austere şi sărace în semnificaţii poate induce senzaţia unui mediu neprietenos, puţin propice comunicării. Această senzaţie poate produce mutaţii şi comprimări de rol.

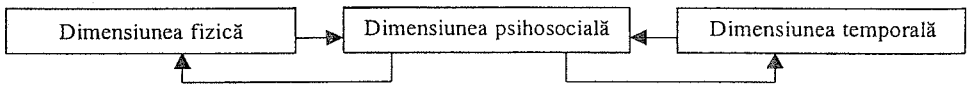


Figura 12. *Intercorelarea celor trei dimensiuni ale contextului*

În aceeaşi ordine de idei, timpul zilei, spre exemplu, poate determina un tonus mai ridicat (în activităţile din timpul dimineţii), mai scăzut apoi etc.

În schema de mai sus am căutat să identificăm tipul primar de relaţionare a celor trei dimensiuni; în fapt, toate cele trei dimensiuni nu sunt doar interrelaţionate, ci se şi întrepătrund, fiind definibile pe un continuum al comunicării. În acest sens, putem vorbi nu doar de un timp istoric sau al zilei respective, ci şi de *un timp personal care aparţine în egală măsură dimensiunii temporale şi dimensiunii psihosociale*. În elementele de mobilier nu regăsim doar dimensiunea fizică, ci şi dimensiunea psihosocială, prin conotaţiile senzoriale oferite de aceste elemente, în funcţie de habitusurile persoanelor care participă la comunicare.

Astfel, devine evident gradul ridicat de influenţă pe care contextul comunicării îl are asupra modului în care se desfăşoară acesta. Binswanger (*apud* Mucchielli, 2002) consideră că singurii care nu ţin cont de această influenţă generatoare a contextului asupra propriilor conduite de comunicare sunt cei închişi patologic în propria lor lume, incapabili să ia în calcul influenţele venite „din afara" acesteia. Autorul ilustrează aceste afirmaţii prin cazul unui bolnav mintal plecat din spital. Acesta, intrând într-o biserică în timp ce se desfăşura o slujbă religioasă, este fascinat de muzica interpretată de organist, se aşază lângă acesta şi începe să apese pe clape, rugându-l să-l înveţe să cânte. Această cerere, complet realizabilă în alt context, capătă aici o semnificaţie negativă (întreruperea slujbei în sens profanator), de care bolnavul mintal, prizonier al propriilor interese, nu a fost capabil să ţină seama. Astfel, în momentul în care modificăm caracteristicile unei situaţii, schimbăm de fapt sensul fenomenului, deoarece semnificaţia acestuia depinde de situaţie.

Un factor important al contextului comunicării este reprezentat de climatul educaţional. Acesta este o rezultantă extrem de nuanţată, înscrierea sa în segmentul contextului comunicării putând fi interpretată diferit (ca funcţie a partenerilor comunicaţionali, iar climatul poate fi înregimentat la fel de bine la rolurile de emiţător, respectiv de receptor). Ne vom referi însă, mai degrabă, la actorii comunicaţionali, pentru influenţa pe care aceştia o exercită asupra contextului în care se produce comunicarea; vom putea observa, adaptând modelul oferit de Gibb, că atât emiţătorul, cât şi receptorul pot să constituie determinanta pentru iniţierea şi dezvoltarea unui climat comunicaţional desfăşurat pe axa defensiv-suportiv. Astfel, într-o situaţie de comunicare este posibil ca Persoana 1, respectiv Persoana 2 să nu privească din aceeaşi perspectivă un subiect; de aici poate apărea conflictul. Jack Gibb (*apud* Gamble, Gamble, 1993, pp. 276-277) a observat că, atunci când avem de-a face cu prima categorie, persoanele cu care ne aflăm în contact tind să fie mai degrabă defensive şi să comunice puţin, şi nu în direcţia dezvoltării unor relaţii; în opoziţie cu aceasta, cea de-a doua categorie (climatul de sprijin) dezvoltă comunicarea.

În acest mod, privitor la corelaţiile polare dintre cele două feluri de climat, deosebim următoarele:

1) sistemul evaluare-descriere:
   - evaluarea comportamentului presupune judecată; dacă aceasta este negativă, persoana în cauză devine defensivă; în evaluare, propunem etichete de tipul „bun" sau „rău", „corect" sau „greşit", ceea ce poate fi neplăcut pentru partenerul nostru;
   - descrierea comportamentului celeilalte persoane poate primi un răspuns favorabil, problema având mai multe şanse de rezolvare; pur şi simplu, nu facem decât să înregistrăm ceea ce am văzut, auzit sau simţit în legătură cu persoana în cauză, fără să etichetăm, aşa cum se întâmplă în evaluare;
2) sistemul control-rezolvare de probleme:
   - oamenii tind să răspundă negativ atunci când se percep că sunt controlaţi; atunci când simţim că altcineva încearcă să ne controleze comportamentul, suntem înclinaţi să concluzionăm că ne consideră ignoranţi sau incapabili de a lua propriile decizii;
   - rezolvarea de probleme pare o soluţie mai bună, deoarece reuneşte indivizii în încercarea de a rezolva situaţia cu care se confruntă aceştia (cu responsabilizări în roluri de grup pe care ei să le accepte, controlul scăzând astfel); în opoziţie cu

acţiunea de controlare, acum îi comunicăm celuilalt că nu avem o soluţie gata formulată, nu îl forţăm să accepte opinia noastră, ci dorim să cooperăm pentru a rezolva problema;

3) sistemul strategie-spontaneitate:
   - utilizarea strategiei (în sensul activităţii persuasive şi manipulative) poate compromite eficienţa unei interrelaţionări atunci când este descoperit adevăratul motiv; nimănui nu-i place să fie victima vreunui „plan ascuns" al altei persoane;
   - spontaneitatea poate oferi celeilalte părţi aparenţa naturaleţii şi deschiderii spre un răspuns pozitiv; răspunsul spontan, nemanipulativ oferă încredere că această manifestare este adevărată şi nu ascunde o altă intenţie;
4) sistemul neutralitate-empatie:
   - răspunsul neutral indică celeilalte părţi dezinteresul primei părţi în ceea ce o priveşte, şi astfel poate apărea un răspuns defensiv; de altfel, viziunea neutrală furnizează cele mai ineficiente dimensiuni ale activităţii interpersonale;
   - empatia, pe de altă parte, ca abilitate de a recunoaşte şi trăi sentimentele şi problemele celuilalt va oferi un spaţiu de dialog;
5) sistemul superioritate-echitate:
   - răspunsul la această problemă poate părea simplu: într-adevăr, este în mod evident mai utilă o atitudine echitabilă decât una de superioritate. Problema este că superioritatea nu este întotdeauna vizibilă direct, şi uneori este percepută ca atare de receptor, chiar dacă emiţătorul nu a intenţionat sau nu a conştientizat aceasta (spre exemplu, dacă cineva are de realizat – din postura de lider – o activitate cu grupul său şi acea activitate este foarte importantă, este posibil să încerce să rezolve foarte multe dintre sarcini singur; această atitudine poate fi percepută ca superioritate de către ceilalţi membri);
6) sistemul siguranţă-provizorat:
   - certitudinea sau dogmatismul unor persoane care „au toate răspunsurile" ne vor provoca, probabil, o atitudine defensivă; aceste persoane sunt percepute ca rigide şi „închise";
   - prin contrast faţă de certitudine, provizoratul unor „minţi deschise" încurajează dezvoltarea şi încrederea în celălalt; aceste persoane sunt percepute ca fiind mai flexibile.

Trebuie să facem însă câteva precizări în ceea ce priveşte modelul propus de Gibb, şi anume că, spre exemplu, extrapolându-l pe Miller când acesta se referea la filtrare, considerăm că nu trebuie caracterizată ca rea sau bună în sine o persoană care are un pattern de un anumit tip (suportiv sau defensiv). Importanţa acestora apare în cadrul procesului, influenţând tipul şi modul de comunicare al celor doi (sau al grupului, dacă ne referim la mai multe persoane). Este însă esenţial să remarcăm că cele două tipologii există, şi multe dintre deficienţele comunicaţionale sau chiar blocajele comunicării pot să-şi aibă cauza în incompatibilitatea tipurilor de climat. Mai mult, din punct de vedere didactic, apare necesitatea îmbinării acestor elemente, dar rezolvarea nu este evidentă în aşa măsură, deoarece ponderea pe care o acordăm fiecărei dimensiuni este în funcţie de mulţimea variabilelor şcolare implicate.

Cum rezolvăm însă problema? În opinia noastră, fiecăreia dintre valorile propuse de Gibb îi corespunde un întreg evantai de polarizări spre alte valori; dacă vom concepe o analiză procesuală, sistemică şi profundă, vom putea identifica trasee comune care unesc aşa-numite valori-tranzit, valori pe care individul nu le oferă în interrelaţionările cu celălalt, dar prin prisma cărora îşi gândeşte acţiunile. Aceste valori-tranzit sunt flexibile şi permit variaţii destul de mari în funcţie de o altă componentă esenţială a procesului comunicaţional: este vorba despre învăţare.

De altfel, poate suporta matricea unei definiţii şi extinderea termenului oferită de H. Lloyd Goodall, Jr., care spune: *„Comunicarea este învăţare"* (Goodall, 1990, p. 54). Privită în această accepţie, care, trebuie spus, nu este nouă, ci doar specificată mai direct, comunicarea devine o activitate complexă şi, într-o anumită măsură, contradictorie. Totuşi, dacă într-adevăr comunicarea este învăţare, atunci însuşi exerciţiul comunicării, prezent în toate metodele didactice şi cu precădere în cele de interacţiune educaţională, capătă o cu totul altă importanţă; în acelaşi timp, privitor la contextul comunicării, credem că acesta trebuie să fie format şi întreţinut (din perspectiva laturii psihopedagogice) permanent în corelaţie directă cu latura sa fizică.

Se poate lesne observa că actul comunicării priveşte multe deschideri operate în direcţia îmbunătăţirii activităţii instructiv-educative; în acelaşi timp, nu trebuie să uităm că tocmai aceste deschideri extraordinare pot permite pătrunderea şi a unor variabile cu influenţă negativă asupra fenomenului educaţional ca atare. De aceea, este necesară o analiză focalizată şi nuanţată pe cât mai multe astfel de direcţii de evoluţie; referitor la aceste zone de influenţă exercitată prin intermediul comunicării, putem dezvolta o serie întreagă de indicatori, dintre care amintim aici:

- situaţia sau contextul în care are loc comunicarea; contextul şcolar modulează decisiv comunicarea (să ne gândim numai la ergonomia şcolară cu diferenţele dintre o sală de clasă veche, nezugrăvită, cu mobilier neadaptat particularităţilor de vârstă ale elevilor etc. şi o sală modernă, cu mobilier modular, luminoasă etc.);
- caracteristicile comunicatorilor, ca şi cele ale mesajului însuşi (anumite tipuri de mesaje susţin o prezentare mai flexibilă, mai adaptată decât altele, iar în ceea ce priveşte cadrul didactic şi cursanţii săi, caracteristicile personale ale acestora au un impact profund asupra comunicării ca atare prin anumite atribute, dintre care menţionăm: tipul de personalitate, experienţa în acte de comunicare, vârsta etc.);
- subprocese ca acordarea atenţiei, înţelegerea, acceptarea (care trebuie provocate, optimizate, întreţinute şi focalizate continuu); într-adevăr, la o primă vedere, construirea unui mesaj eficient pare a fi suficientă pentru ca succesul didactic să apară; în fapt, comunicarea este un proces permanent, aşa cum am văzut, foarte sensibil la influenţa diferitelor variabile şi de aceea întreţinerea şi adaptarea continuă sunt constituente ale actului comunicaţional, în general, şi ale celui educaţional, în special;
- diferitele tipuri de efecte implicate (urmărite de emiţător, urmărite de receptor, efecte neaşteptate, reziduale, permanente sau temporare etc.).

Rezumat

1. Emiţătorul reprezintă un individ, un grup sau o instituţie care posedă o informaţie mai bine structurată decât receptorul şi care presupun o stare de spirit şi un scop explicit (alăturat mesajului) şi unul implicit (motivul transmiterii mesajului, uneori necunoscut receptorului). Receptorul este un individ, un grup sau o instituţie cărora le este adresat mesajul sau care intră în posesia lui în mod întâmplător şi primesc mesajul într-un mod conştient sau subliminal. În viziune modernă, accentul se pune pe interacţiunea dintre emiţător şi receptor.
2. Mesajul presupune un mozaic de informaţii obiective, judecăţi de valoare care privesc informaţiile (subiectiv) şi judecăţi de valoare şi trăiri personale în afara acestor informaţii etc. O clasificare evolutivă a acestor mesaje include: mesajul care se află în mintea emiţătorului, mesajul transmis propriu-zis, mesajul interpretat şi mesajul reamintit de către receptor.

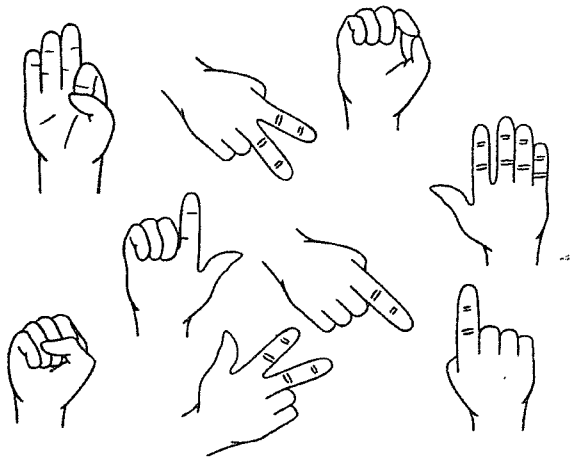
3. Feedback-ul poate include toate mesajele verbale şi nonverbale pe care o persoană le transmite în mod conştient sau inconştient ca răspuns la comunicarea altei persoane. Generic, putem distinge între feedback-ul evaluativ şi feedback-ul nonevaluativ (care menţine şi optimizează procesul comunicaţional). Canalul de comunicare reprezintă calea care permite difuzarea mesajului; o extensie a canalului de comunicare în direcţia structurării este reprezentantă de conceptul de reţea de comunicare. Contextul comunicării reprezintă cadrul (fizic şi psihopedagogic) în care se produce comunicarea, fiind definit de trei caracteristici: proximitate, similaritate şi apartenenţa la grup.

Exerciţii şi teme de reflecţie

1. Putem dezvolta un exerciţiu de tip controversă creativă (vezi metoda controversei creative la capitolul despre metode), încercând să discutăm următoarea problemă: cine este mai important în comunicare – emiţătorul sau receptorul? (exerciţiul se poate adapta didactic prin interogaţia: cine este mai important pentru o comunicare didactică eficientă: profesorul, în calitatea sa de emiţător, sau elevul, în calitatea sa de receptor?). Cursanţii, împărţiţi în grupuri de câte patru persoane (aceste grupuri conţinând două echipe de câte două persoane), vor trebui să încerce să demonstreze – fără să aibă voie să ajungă la compromis – că: echipa A – emiţătorul este mai important decât receptorul, echipa B – receptorul este mai important decât emiţătorul. După ce argumentele se vor fi epuizat de fiecare parte, se vor identifica soluţiile de mijloc, care conţin câte ceva din fiecare poziţie opusă (trebuie spus că ne vom confrunta cu o întrebare din partea cursanţilor: de ce nu au voie să ajungă la compromis de la început, deşi acesta putea fi intuit. Explicaţia este simplă şi va deveni evidentă la finalul exerciţiului: deşi cursanţii intuiau că soluţia se află „undeva la mijloc", acest mijloc nu înseamnă întotdeauna 50%-50%, cum ar fi propus argumentele „bunului-simţ", ci poate să varieze până la o proporţie de 10%-90%, să zicem, şi să fie totuşi o soluţie „de mijloc"; însă această realitate va deveni clară la finalul exerciţiului, când cursanţii vor fi explorat în profunzime argumentele ultime ale fiecărei poziţii).
2. Alcătuiţi un mesaj de 7-8 cuvinte şi jucaţi „telefonul fără fir" într-un grup de 10-15 persoane (se transmite mesajul la urechea unei alte persoane, în şir indian, până ce acesta este transmis de la penultima persoană la ultimul membru al grupului). Observaţi cum mesajul a suferit o transformare prin aceste reformulări succesive şi discutaţi modalităţile prin care puteţi face comunicarea mai eficientă (transmiterea să fie mai fidelă).
3. La feedback propunem două exerciţii care au impact în dezvoltarea unui mod propriu de a înţelege şi conceptualiza fenomenul. Primul exerciţiu presupune să încercaţi ca atunci când un prieten vă povesteşte o glumă să nu zâmbiţi sau să nu râdeţi deloc. Veţi vedea că lipsa unui feedback pe care îl aşteaptă va determina prietenul să încerce să reformuleze mesajul folosind formulări de tipul: „Nu ai înţeles? Ceea ce doream să zic era...".
4. Un exerciţiu adaptat după Harold Leavitt şi Roland Mueller (*apud* Gamble, Gamble, 1993, p. 159) presupune să vă alegeţi un partener şi să încercaţi să-i oferiţi instrucţiuni pentru a efectua un desen (la alegere) în trei condiţii: (1) staţi spate în spate cu partenerul, iar dumneavoastră îi explicaţi desenul pe care-l aveţi în faţă, fără să priviţi ceea ce face el, fără alte comentarii în afară de instrucţiunile cu privire la desen şi fără ca el să aibă voie să spună nimic din ceea ce face (această situaţie este similară condiţiei de „feedback zero"), (2) descrieţi o altă imagine, întorcându-vă cu faţa spre partener (acesta rămânând cu spatele spre dumneavoastră) şi putând comenta ceea ce desenează, fără ca partenerul acesta să aibă voie să facă, la rândul său, vreun comentariu (această situaţie este similară condiţiei de „feedback limitat") şi (3) alegeţi un alt desen pe care partenerul să-l reproducă, dar de data asta staţi faţă în faţă şi fiecare dintre dumneavoastră poate să facă orice comentarii doreşte (interacţiunea este maximă, corespunzând condiţiei de „feedback liber"). La final, comparaţi cele trei desene executate de partener cu originalele şi observaţi rolul feedback-ului în procesul de comunicare.
5. Un exerciţiu care să cuprindă principalele componente ale comunicării presupune să împărţim colectivul de cursanţi în şase grupuri; fiecare grup va primi spre analiză o componentă a comunicării (spre exemplu, emiţător, receptor, mesaj, feedback, canal, context) şi va trebui să se gândească pentru a găsi toate elementele pozitive care privesc componenta comunicării pe care o reprezintă (se poate folosi pentru aceasta şi o analiză de nevoi de tip SWOT – identificarea punctelor tari, punctelor slabe, a oportunităţilor şi a ameninţărilor pe care componenta investigată le are asupra comunicării în ansamblu). Sarcina finală va presupune strângerea tuturor acestor părţi pozitive în interiorul unor activităţi care să le potenţeze şi, în plenul colectivului, discutarea unui sistem de posibile asamblări ale acestor optimizări într-un model al comunicării eficiente.

Capitolul 3

Formele comunicării



3.1. Tipologie

Literatura de specialitate distinge o mare varietate de forme ale comunicării, oferită de diversitatea criteriilor de clasificare a acestora. Un inventar util întâlnim în analiza pe care o întreprinde Luminiţa Iacob (Cucoş, coord., 1998, p. 225), care enumeră şase criterii. Astfel, după criteriul partenerilor, întâlnim o comunicare intrapersonală, o comunicare interpersonală, una în grup mic şi, a patra, una publică; după statutul interlocutorilor, deosebim comunicarea verticală de comunicarea orizontală; după codul folosit, există comunicare verbală, paraverbală, nonverbală şi mixtă; după finalitatea actului comunicativ, o comunicare accidentală, una subiectivă şi o a treia, instrumentală; după capacitatea autoreglării, deosebim comunicarea lateralizată/unidirecţională de cea nelateralizată, iar după natura conţinutului, putem cataloga comunicarea ca fiind referenţială, operaţional-metodologică şi atitudinală. Însă putem, fără teama de a prejudicia acest evantai extrem de larg de posibilităţi, să ne focalizăm, la nivel bazal, fundamental, pe trei perspective asupra comunicării: în primul rând, vom investiga tipologiile definite de împărţirea comunicării, în sens organizaţional, între comunicarea verticală şi cea orizontală şi, în perspectiva codului folosit, distingând între comunicarea verbală, paralimbaj, nonverbală şi metacomunicare. În ceea ce priveşte comunicarea intrapersonală (cu sine însuşi), interpersonală (cu o altă persoană), de grup (cu un număr de alte persoane) şi publică (cu un număr mare de persoane), ne vom ocupa în acest capitol de comunicarea intrapersonală, urmând să aprofundăm celelalte forme (interpersonală, de grup şi publică) în cadrul unor capitole autonome.

3.2. Comunicarea verticală şi orizontală – perspectivă organizaţională

Literatura de specialitate priveşte comunicarea în organizaţii din punctul de vedere al direcţiei pe care o dezvoltă fluxul de informaţie. Astfel, se poate distinge comunicarea verticală (în sus şi în jos) de comunicarea orizontală (laterală şi în serie). *Comunicarea ascendentă* se referă la mesajele care sunt trimise de la nivelurile ierarhice inferioare spre cele superioare (probleme: câteodată, mesajele nu ajung la cei vizaţi – „până ajungi la Dumnezeu, te mănâncă sfinţii!" –, iar cel care îndeplineşte rolul de persoană-filtru al informaţilor (*gatekeeper*) poate să fie extrem de rigid – nu vi s-a întâmplat niciodată să aveţi o problemă cu şeful şi să nu puteţi trece de secretară?); *comunicarea descendentă* se referă la mesajele trimise de la niveluri mai înalte ale ierarhiei spre niveluri inferioare (probleme: câteodată, managerii pur şi simplu nu ştiu să se facă înţeleşi de către subordonaţii lor – mulţi manageri, spre exemplu, au mai multă educaţie şi folosesc un limbaj specializat, care poate fi dificil de înţeles de către subordonaţi.

Comunicarea laterală se referă la mesaje trimise de la egal la egal (de la manager la manager – de la acelaşi nivel ierarhic, de la muncitor la muncitor); acest tip de comunicare facilitează împărtăşirea înţelegerii unor fenomene, metode şi probleme, dezvoltă satisfacţia angajaţilor în legătură cu locul de muncă. Pe de altă parte, un avantaj al comunicării laterale – prin contrast cu cea verticală – se referă la faptul că motivaţia membrilor de a-şi împărtăşi informaţia şi ideile tinde să fie naturală şi puternică, deoarece nici o autoritate a răspunsului corect nu este aşteptată să apară imediat; acest lucru nu exclude posibilitatea ca unii membrii să fie mai capabili decât alţii în anumite momente (şi aici avem însă o problemă, care s-ar focaliza pe viziunea competitivă asupra activităţii, iar astfel comunicarea laterală poate fi limitată – nu se împărtăşeşte chiar totul); *comunicarea serială* se referă la mesajele trimise de-a lungul unor şiruri de oameni (spre exemplu, am auzit ceva şi spunem mai departe unui prieten, acesta spune altui cunoscut etc.) Problemele comunicării seriale sunt cele ale apariţiei zvonurilor; conform lui Gordon Allport şi Leo Postman, acestea se referă la: reducerea numărului de detalii prin retransmiterea mesajului (deoarece simplificarea face mai uşoară transmiterea spre o altă persoană), care poate modifica conţinutul acestuia; în al doilea rând, în timp ce la unele detalii se renunţă, alte detalii devin mai puternice, sunt intensificate (este vorba despre acele detalii care sunt importante pentru fiecare transmiţător în parte) şi, în al treilea rând, intervine asimilarea, care se referă la tendinţa de a reconstrui mesajul pe care-l primim în perspectiva propriilor atitudini, prejudecăţi, necesităţi şi valori. Trebuie remarcat că importanţa fluxului comunicaţional în organizaţie este delimitată şi de prezenţa încărcării informaţionale a individului, ce vine în contact cu mai multă informaţie decât oricând în istorie, informaţie pe care acesta trebuie să o selecteze, adică să o ia în consideraţie sau să o omită. Nu se lasă timp în organizaţie pentru ca informaţia să fie asimilată, interiorizată şi să i se găsească un loc şi un rol util.

Stanley Deetz elaborează trei perspective asupra comunicării organizaţionale, dintre care preluăm două, utile demersului nostru de interpretare: una se focalizează pe comunicare ca *fenomen ce există în organizaţii*, iar o alta gândeşte comunicarea ca o *modalitate de a descrie şi explica organizaţiile*. Această arie de observaţie deosebit de extinsă atât cantitativ, cât şi calitativ ne oferă o imagine asupra incidenţei comunicării. Iată de ce un inventar al ariilor de acţiune a comunicării în organizaţii care să cumuleze 17 astfel de arii nu mai apare ca fiind prea mare; Seibert (1993) cuantifică aceste arii în: (1) comunicarea interpersonală, (2) abilităţile de comunicare, (3) cultura şi simbolismul, (4) fluxurile de comunicare şi canalele de comunicare, (5) puterea şi influenţa, (6) luarea deciziilor şi rezolvarea problemelor, (7) reţelele de comunicare, (8) stilurile de comunicare şi de management, (9) interfaţa mediului organizaţional, (10) tehnologia, (11) limbajul şi mesajele, (12) structura, (13) incertitudinea şi adecvarea informaţiei, (14) grupurile, (15) etica comunicării, (16) *cross*-culturalitatea şi (17) climatul (Stanley Deetz, în Jablin, Putnam, 2001, p. 7).

În organizaţii, comunicarea şi învăţarea – aşa cum am accentuat atunci când ne-am referit la reţelele de comunicare – sunt concepte interrelaţionate; observând această întrepătrundere, H.A. Simon (1991) a propus următoarele idei de bază, pe care le considerăm utile pentru gândirea rolului comunicării în organizaţii:

1. Toate activităţile de învăţare sunt situate în mintea oamenilor;
2. O organizaţie învaţă prin activităţile de învăţare ale membrilor ei ori prin primirea de membri noi, care posedă noi cunoştinţe;

3. O importantă componentă a învăţării organizaţionale este transmiterea informaţiei de la un membru/grup al organizaţiei spre un alt membru sau grup;
4. Învăţarea umană în context organizaţional este profund influenţată de organizaţie, are consecinţe pentru organizaţie şi produce fenomene la nivel organizaţional ce duc dincolo de tot ceea ce putem infera prin observarea procesului de învăţare la indivizii izolaţi.

3.3. Comunicarea intrapersonală

Comunicarea intrapersonală se referă la gânduri, la sentimente şi la modul în care ne vedem pe noi înşine; suntem – în această perspectivă – simultan emiţători şi receptori ai comunicării; „comunicarea intrapersonală se referă la gândirea şi activităţile de procesare a informaţiilor care nu sunt observabile extern, cu toate că persoanele interesate pot să aibă acces la date despre acest proces. La acest nivel de analiză, suntem focalizaţi în special pe căutarea în afară, receptarea, interpretarea şi, mai departe, procesarea mesajelor sau semnalelor primite din mediul înconjurător, de la obiecte, evenimente sau alte persoane" (Berger, Chaffee, coord., 1987, p. 334). Astfel, putem afirma că procesul de comunicare intrapersonală este influenţat de toate celelalte tipuri de comunicare; în această ordine de idei, ea poate fi – la un nivel primar – cel mai simplu mod de a comunica, iar – la un nivel secundar – atunci când ţinem cont de toate influenţele interpersonale, de grup şi publice, cea mai complexă, incluzând referenţialul finalităţilor. În acest mod, din perspectiva autoevaluării, este necesară utilizarea unor criterii care trebuie să conţină, pe de o parte, elemente obiective, de relevanţă socială în raport cu individul şi, pe de altă parte, mecanismele interne trebuie să se structureze într-o determinare subiectivă a valenţelor individuale, percepute ca atare de individul însuşi. Construirea şi dezvoltarea acestor criterii flexibile, permanent adaptabile la fluxul de informaţii, trăiri şi reziduuri comunicaţionale din mediu (ca să numim doar câţiva dintre aceşti factori, practic nelimitaţi), oferă imaginea complexităţii comunicării intrapersonale (figura 13).

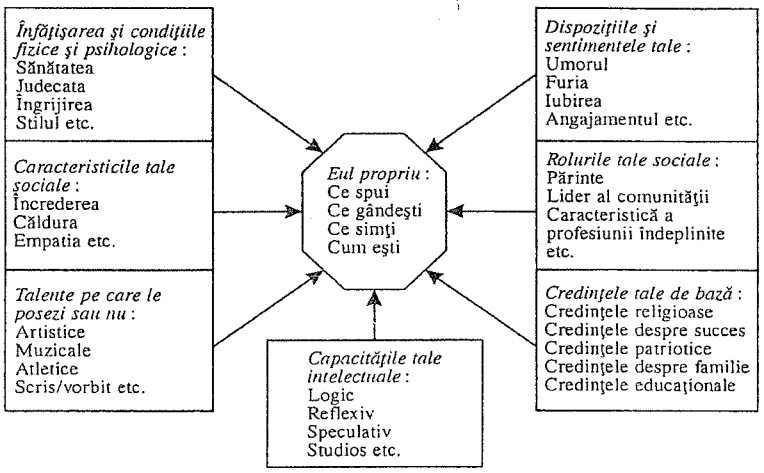


Figura 13. *Comunicarea intrapersonală (adaptare după Hybels, S. şi Weaver, R., 1989)*

Nu în ultimul rând, merită atins şi un alt aspect: comunicarea intrapersonală este într-adevăr influenţată de mediul comunicaţional extern, dar relaţia este bilaterală şi adaptativă, în sensul că, simultan, transformările la nivelul comunicării intrapersonale oferă surse de schimbare pentru mediul comunicaţional însuşi (este vorba despre viziunea sistemică) şi chiar pentru criteriile adaptative – despre care pomeneam mai devreme – ca atare. Pentru a crea o imagine mai plastică, vom asemui acest mecanism cu nivelul apei în două vase comunicante; dacă apăsăm apa dintr-un vas, nivelul acesteia în celălalt vas se va schimba; concomitent însă va creşte şi presiunea acesteia din urmă asupra coloanei de apă rămase în primul recipient. Deci, schimbând condiţiile în cel de-al doilea vas, ele au antrenat schimbări ale condiţiilor în primul vas, iar procesul continuă în această reciprocitate. Comunicarea intrapersonală are un rol important în dezvoltarea unei problematici şi ajungerea la soluţii valoroase; Standinger (*apud* Faulkner, Littletod, Woodhead, 1998) a observat că, spre exemplu, adulţii care acordă câteva minute reflecţiei solitare/personale după discuţiile cu ceilalţi oferă apoi soluţii mai sofisticate la situaţiile de viaţă, în comparaţie cu adulţii care lucrează singuri sau care participă la discuţii cu alţii, dar cărora nu li se oferă ulterior aceste momente de singurătate. Iată raţionamentul în urma căruia remarcam faptul că, în literatura de specialitate, acest proces este prezentat într-un mod incomplet, cu accent numai asupra unui sens al relaţiei; considerăm că un eventual model explicativ trebuie să încerce să surprindă şi dinamica procesului, nu doar procesul ca atare.

Un exemplu sugestiv al interrelaţionării celor două tipuri de comunicare (intra- şi interpersonală) este cel oferit de Goffman (*apud* Hinton, Reitz, 1971, p. 268): pentru a se considera pe sine „frumoasă", o fată trebuie să obţină şi de la ceilalţi o astfel de dimensiune comunicaţională complexă, pornind de la complimente, invitaţii la întâlniri cu băieţii etc. – deoarece frumuseţea nu are standarde absolute prin care propria comunicare cu sine „sunt frumoasă" să fie suficientă. Laurie Mullins (1993), sintetizând direcţiile de cercetare din aria comunicării intrapersonale, alcătuieşte o listă cu factorii de natură psihologică ce afectează acest fenomen: personalitatea, motivaţia, experienţa anterioară, scopuri, expectaţii, interese, pregătire, abilităţi, inteligenţă, învăţare. Aceşti factori, grupaţi în ceea ce vom numi mai departe setul perceptiv al persoanei, sunt cei care oferă forma comunicării intrapersonale.

Un al doilea exemplu asupra modului complex şi decisiv în care comunicarea intrapersonală influenţează toate celelalte acte de comunicare apare atunci când ne gândim la felul diferit în care acelaşi lucru este perceput de persoane cu diferite ocupaţii/profesiuni. Astfel, atunci când priveşte un curs de apă învolburat, un pictor va spune: „Ce peisaj minunat, ce desfăşurare a forţelor naturii, câte nuanţe"; un salvamar: „Ce pericol, dacă cineva ar cădea acum în apă, ce dificil ar fi de salvat"; un hidroenergetician: „Ce irosire de energie, cum aş putea capta toată această forţă?" etc. Gândindu-ne la acest exemplu, nu trebuie să uităm că avem în faţă rezultatul unei singure caracteristici a comunicării intrapersonale (profesiunile diferite), însă, în practică, ne confruntăm cu o situaţie mult mai complexă, cu un cumul de factori şi cu rezultantele – uneori contradictorii – acestui complex de influenţe. Astfel, comparând percepţia noastră despre realitatea care ne înconjoară, vom vedea că nici o altă persoană nu vede această realitate în exact aceeaşi manieră ca şi noi. Totuşi, chiar dacă modul în care vedem realitatea ţine de experienţa noastră în acel domeniu, este evident că orice nouă confruntare cu experienţa tinde să reconfirme, dar şi să schimbe modul în care vom percepe data următoare situaţia de comunicare.

Comunicarea intrapersonală se desfăşoară într-un mod similar cu mecanismul comunicării interpersonale. Fletcher (*apud* Faulkner, Littletod, Woodhead, 1998) a observat, într-o cercetare care avea drept scop evidenţierea modalităţii eficiente de rezolvare a

problemelor, că simplul fapt de a-i pune pe copiii cuprinşi în experiment să vorbească despre felul în care vor rezolva o problemă – modul de lucru prin sine –, fără să existe un partener prezent, a putut să fie util pentru rezolvarea cu succes a problemei respective.

În comunicarea intrapersonală, suntem influenţaţi de percepţia celorlalţi în ceea ce ne priveşte, dar şi de modul în care interpretăm această percepţie. De obicei, interogaţii de tipul „cum cred eu că mă percepi tu pe mine" şi „cum cred eu că te percepi tu pe tine" pot fi dimensiuni pozitive, dar şi destabilizatoare ale unor întrebări de tipul „cum mă văd eu pe mine" sau „cum te văd eu pe tine" (figura 14).

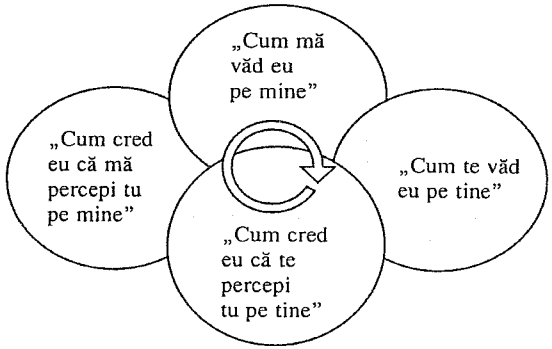


Figura 14. *Comunicarea intrapersonală – paşii dezvoltării unei scheme relaţionale*

Comunicarea intrapersonală trebuie să se bazeze pe o atitudine pozitivă faţă de propria persoană; într-adevăr, aşa cum observa şi Joseph DeVito (1988), comunicarea intrapersonală se află în relaţie directă cu cea interpersonală. Persoanele care au o părere negativă faţă de sine comunică în mod inevitabil aceste sentimente spre ceilalţi şi este probabil ca aceştia să dezvolte sentimente negative similare. Astfel, o posibilitate de manifestare şi dezvoltare a comunicării intrapersonale este intitulată astăzi *gândire pozitivă*. Ralph J. Cordiner, preşedintele comitetului de conducere al Companiei General Electric, sintetiza în următorul mod întreaga importanţă a gândirii pozitive în succesul personal şi social: „Cerem fiecărui om ce aspiră la succes – pentru el şi pentru compania sa – hotărârea de a pune în practică un program personal de autoperfecţionare. Nimeni nu îi va ordona cuiva să devină mai bun... Fie că cineva rămâne în urmă, fie că înaintează în domeniul său, totul se leagă de sârguinţa personală. Asta ia timp, muncă şi sacrificii. Nimeni nu poate face aceste lucruri în locul dumneavoastră" (*apud* Schwartz, 1998, p. 26). Elementul-cheie în gândirea pozitivă este chiar acesta: îndreptarea comunicării cu sine însuşi spre succes, şi nu spre eşec; astfel, atunci când ne confruntăm cu o situaţie dificilă, trebuie să ne spunem „voi câştiga" în loc de „probabil o să pierd". Autorul foloseşte o veche zicală pentru a justifica o comunicare pozitivă cu sine însuşi: „Mi-am plâns de milă pentru că purtam nişte pantofi vechi şi rupţi până mi-a ieşit în cale un om fără picioare".

3.4. Comunicarea verbală şi nonverbală

3.4.1. *Comunicarea verbală*

Pentru Hybels şi Weaver (1989), limbajul reprezintă un *ritual*; este vorba despre un ritual care se petrece atunci când ne aflăm într-un anumit mediu în care un răspuns convenţional este aşteptat de la noi. Spre exemplu, cineva care merge la o nuntă va ura „casă de piatră", iar cineva care merge la o înmormântare va spune „Dumnezeu să-l odihnească", şi nu invers (de altfel, se poate observa că, în anumite comedii, se foloseşte un comic de situaţie tocmai prin inversarea acestor adecvări ale limbajului la contextul în care se produce). Aceste ritualuri ale limbajului sunt învăţate din copilărie, deoarece ele depind de anumite obiceiuri direct raportate la o anumită cultură şi comunitate; totodată, sunt învăţate obiceiurile de limbaj corecte şi incorecte (spre exemplu, cuvintele indecente pe care copilul le foloseşte pentru prima dată sunt reprimate sever de către părinţi). Ulterior, individul învaţă să folosească cuvintele în funcţie de mediul în care se află (cu părinţii, un tip de limbaj, la şcoală sau la locul de muncă, un alt tip de reguli de folosire a limbajului, iar cu grupul de prieteni, un al treilea tip). Este un prim pas în direcţia *specializării* limbajului. În timp, în funcţie de diferitele cunoştinţe asimilate, persoana poate utiliza tipuri diferite de limbaj, mai redus sau mai înalt specializate (spre exemplu, un cercetător din domeniul fizicii atomice va comunica într-un fel cu alţi cercetători şi va folosi un limbaj mai puţin specializat când va explica acelaşi lucru unor prieteni de familie care au altă profesiune şi cunoştinţe generale în domeniul fizicii).

Gândirea şi limbajul se dezvoltă împreună. Aşa cum modul de a gândi al fiecărei persoane este unic, şi modul de a vorbi este unic. Această unicitate a limbajului legată de fiecare persoană în parte poate fi înglobată sub denumirea de stil verbal. De altfel, stilul este un indicator (acţionând ca un revelator ori, dimpotrivă, ca un frenator) al persoanei în integralitatea sa. Să luăm exemplul unui examen oral. Aici, un student timid tinde să fie perceput de profesorul-examinator ca fiind mai puţin pregătit. Dimpotrivă, un student care se exprimă foarte bine poate să fie perceput pozitiv chiar dacă nu este la fel de pregătit ca primul (de altfel, acest fenomen este consemnat în pedagogie drept una dintre greşelile de evaluare – atunci când profesorul apreciază altceva decât stăpânirea informaţiei – în cazul nostru, modul în care aceasta este expusă).

Pentru a îmbunătăţi eficienţa comunicării verbalizate, Hybels şi Weaver (1989) recomandă focalizarea atenţiei asupra următoarelor idei:

- Ce dorim să comunicăm? Chiar dacă răspunsul pare simplu, nu trebuie să omitem faptul că, de multe ori, pornim o comunicare înainte de a fi reflectat îndeajuns la totalitatea ramificaţiilor pe care comunicarea noastră le poate avea în percepţia celuilalt;
- Cum dorim să o facem? Mai precis, ce limbaj vom folosi, limbaj direct adaptat publicului-ţintă;
- Cui ne adresăm? Emiţătorul va ţine seama de experienţa anterioară, directă a publicului cu astfel de mesaje.

Comunicarea scrisă poate avea o dominantă intrapersonală, dar şi una interpersonală. În ceea ce priveşte prima perspectivă, scriitorul Maurice Barrès folosea o metodă inedită de strângere a datelor care îl interesau pentru munca sa: el denumea această metodă „monstrul". În esenţă, aşa cum relatează J. Guitton, „tot ce îi trecea prin

iinte era adunat, înregistrat, nimic nu se putea pierde şi aceste fragmente disparate, de o alitate foarte diversă... ajunseseră să alcătuiască o masă considerabilă şi informă căreia îi dăduse o denumire foarte potrivită: monstrul" (*apud* Simonet, 2000, p. 88). Este evident că o astfel de activitate poate fi foarte potrivită atunci când suntem implicaţi într-un proiect, fiecare gând, fiecare comunicare intrapersonală trebuie înregistrate pentru a constitui, mai târziu, idei pentru proiectul nostru. Referindu-ne la tehnologia comunicării scrise, amintim aici doar câteva elemente privitoare la aceasta: folosirea „frazelor cu o lungime medie (15-20 de cuvinte), a paragrafelor centrate asupra unei singure idei, a cuvintelor înţelese cu siguranţă de receptor; evitarea exprimării comune, tipică limbajului oral, a cuvintelor inutile, redundante; (...) alegerea cuvintelor încărcate de afectivitate optimă în contextul pedagogic creat, a expresiilor afirmative" (Cristea, 2000, p. 43), elemente utile într-o integrare eficace între suportul scris şi cel oral în cadrul comunicării didactice. Comunicarea scrisă posedă un număr însemnat de avantaje de care trebuie să ţinem seama: (1) durabilitatea în raport cu forma orală a comunicării; (2) textul poate fi văzut/citit de mai multe persoane; (3) poate fi citit la un moment potrivit şi poate fi recitit etc. Paşii în comunicarea scrisă sunt similari celor din structurarea unui discurs: avem o fază de pregătire (stabilirea obiectivelor, a rolului şi a audienţei – cei care vor citi textul – a punctelor-cheie pe care dorim să le reţină aceştia din urmă) şi o fază de redactare (în primul rând, ideile principale sunt dezvoltate urmărind o serie de indicatori precum: claritate, credibilitate, concizie; în al doilea rând, sunt folosite cele trei părţi ale unei redactări: o introducere care pregăteşte cititorul, un cuprins care reprezintă partea fundamentală ce face posibilă atingerea obiectivelor şi o încheiere care evidenţiază concluziile).

Tabelul 5. *Scala propusă de Charlotte Danielson privind comunicarea*

ELEMENT	NIVEL AL PERFORMANŢEI			
	Nesatisfăcător	**De bază**	**Competent**	**Remarcabil**
Modul de a conduce lecţia şi metodologia aplicată de profesor	Induce confuzie cursanţilor.	Sunt clarificate *după* confuzia iniţială a cursanţilor sau sunt excesiv de detaliate.	Sunt clare pentru toţi cursanţii şi conţin un nivel de detaliere optim.	Sunt clare pentru toţi cursanţii şi anticipează posibilele neînţelegeri ale acestora.
Limbaj oral şi scris	Vorbirea profesorului este la un nivel inaudibil sau scrisul este neinteligibil. Limbajul (oral sau scris) poate conţine multe erori gramaticale sau de sintaxă; vocabularul poate fi neadaptat, vag sau utilizat incorect, inducând cursanţilor o stare de confuzie.	Limbajul verbal al profesorului este audibil, iar limbajul scris este inteligibil. Amândouă sunt utilizate corect. Vocabularul este, de asemenea, corect, dar limitat, sau nu este corespunzător vârstei ori experienţei (cognitive, afective etc.) cursanţilor.	Vorbirea şi scrierea profesorului sunt clare şi corecte. Vocabularul folosit este potrivit vârstei şi intereselor cursanţilor.	Vorbirea şi scrierea profesorului sunt corecte şi expresive, cu un vocabular bine ales, care îmbogăţeşte lecţia.

În acelaşi timp, considerăm utilă scala de apreciere a comunicării pedagogice oferită de către Charlotte Danielson, în care autoarea vorbeşte despre limbajele oral şi scris văzute împreună; interesant este că Danielson se referă la mesajul scris construit de cadrul didactic în timpul desfăşurării orei de curs/lecţiei (cum ar fi scrisul la tablă), aspect neglijat de cercetările pedagogice referitoare la comunicare (vezi tabelul 5).

Comunicarea orală reprezintă modalitatea cel mai des întâlnită de comunicare; comunicarea nonverbală o însoţeşte pe cea verbală, definindu-se în relaţie cu aceasta într-un mod aparte, în sensul sprijinului pe care ea îl furnizează prin elementele de întărire, nuanţare şi motivare a mesajului (să ne închipuim, spre exemplu, acelaşi mesaj explicat de un profesor în sala de clasă sau difuzat la radio).

Dacă este să ne referim însă la conceptul integrator de comunicare orală, aceasta a fost experimentată de toate popoarele lumii în procesul de devenire culturală şi educaţională: „*Ŗshi*-i, maeştri brahmani, apelau exclusiv la *srotriya* (audiţie) pentru a-şi instrui discipolii. La fel Pythagoras a impus la şcoala din Crotona în mod exclusiv metodele akusmatice" (Negreţ, Pânişoară, 1998, pp. 69-70). În ce măsură actualitatea mai conservă importanţa comunicării orale este deci o interogaţie legitimă pentru omul modern, cu atât mai mult cu cât „vorbirea a fost ridicată însă de greci la un rang deosebit: acela de metodă. Socrate însuşi preţuia vorbirea şi disprețuia scrisul pe motiv că subjugă memoria; sofiştii au inventat, pe această bază, o *artă a disputei* – metodă de a *demonstra*, cu ajutorul vorbirii, orice" (Negreţ-Dobridor, 2001, p. 16).

Astfel, este greu să ne închipuim existenţa noastră alături de semenii noştri în lipsa comunicării orale. Dacă vi s-ar cere să vă amintiţi când aţi comunicat ultima dată oral cu o altă persoană, o să observaţi că acest lucru s-a întâmplat foarte recent (poate acum câteva minute?). Însă pentru a găsi într-adevăr semnificaţia comunicării orale pentru viaţa cotidiană a omului, încercaţi următorul experiment: timp de o zi (24 de ore) să nu folosiţi deloc exprimarea orală. Desigur, acest lucru nu este imposibil; totuşi, este foarte dificil, nu e aşa? Pentru Denis McQuail, comunicarea orală reprezintă un instrument prin care putem avea acces la studiul altor forme şi procese de comunicare: „Principalul mijloc al comunicării umane este limba vorbită, atât în sensul priorităţii istorice, cât şi pentru că este forma de comunicare cea mai frecvent utilizată şi care oferă modelul pentru alte forme de comunicare" (McQuail, 1999, p. 72). Limba are un caracter convenţional, cu alte cuvinte se sprijină integral pe acordul implicit şi informal al utilizatorilor de a respecta regulile interne ale acesteia privind atât utilizarea, cât şi semnificaţia (cu alte cuvinte, dacă nu folosiţi aceeaşi limbă cu altă persoană – să zicem un eschimos –, nu veţi putea folosi comunicarea orală).

Dacă ne referim la comunicarea orală, aceasta tinde deci să-şi redefinească statutul, păstrând însă multe dintre determinantele educative tradiţionale; într-adevăr, modul de expunere publică a unui mesaj (cu incidenţă directă asupra activizării metodelor expozitive ca prelegerea, cursul magistral etc.) nu a suferit schimbări de structură, ci mai degrabă avem de-a face cu o flexibilizare şi o înregimentare mai extinsă a acestuia în cadrul unor metode şi tehnici extrem de variate. Putem de aceea să alcătuim o listă de atribute care pot să ne sugereze unele principii ale comunicării, caracteristice mai ales pentru comunicarea orală:

- comunicarea orală presupune un mesaj; mesajul trebuie să includă elemente de structură (bazale, pe care receptorul să-şi fundamenteze înţelegerea), elemente de actualitate, interes şi motivaţie pentru ascultător, elemente de feedback, elemente de legătură între părţile sale principale, claritate şi coerenţă internă etc.;

- comunicarea orală presupune oferirea unor suporturi multiple de înţelegere a acestui mesaj: cel mai important este cel iconic, susţinut de materiale adiţionale care fac inteligibil şi credibil mesajul, pe de o parte, şi, pe de altă parte, de concordanţa dintre mesajul verbal şi cel nonverbal, acesta din urmă văzut aici în rolul său de întărire;
- comunicarea orală este circulară şi permisivă, în sensul că permite reveniri asupra unor informaţii, detalieri care nu au fost prevăzute atunci când a fost conceput mesajul;
- comunicarea orală este puternic influenţată de situaţie şi ocazie (acelaşi mesaj poate fi receptat diferit de aceiaşi receptori, în funcţie de dispoziţia motivaţională, factori de stres şi oboseală, condiţii favorizante sau nu ale contextului comunicării);
- comunicarea orală este puternic influenţată de caracteristicile individuale ale emiţătorului (un profesor care este un bun orator va fi receptat într-o măsură mai extinsă de către elevii săi ca fiind bine pregătit);
- comunicarea orală posedă şi atributele necesităţii (nevoia omului de a comunica), aleatoriului (comunicarea orală oferă o mare proporţie de elemente întâmplătoare) şi nelimitării (comunicarea orală este practic nelimitată) etc.

Desigur că astfel de atribute sunt evidente, iar mai sus nu regăsim decât câteva dintre cestea; totuşi, considerăm cele prezentate suficiente pentru a ne oferi o imagine asupra onceptului de comunicare orală.

Comunicarea orală are în centrul demersului său limbajul; după Hybels (Hybels, Veaver, 1986, pp. 99-100), acesta este definit de mai multe atribute, dintre care trei sunt xtrem de importante: *claritatea*, *energia* (atunci când ascultătorul experimentează sentiente de emoţie, urgenţă şi putere) şi *însufleţirea* (efect pe care îl vom detalia atunci când e vom focaliza asupra barierelor comunicării). În ceea ce priveşte emoţia, urgenţa şi uterea, un exemplu oferit în literatura de specialitate este edificator pentru a observa cum ot fi obţinute aceste atribute ale mesajului: „Wesley (un predicator – n.a.) începea întotauna prin a provoca emoţii intense celor susceptibili de a se converti. Îi era uşor să-şi onvingă numeroşii discipoli din acea vreme că, dacă nu reuşeau să obţină mântuirea, focul ıfernului îi va mistui pe veci. Insista apoi asupra necesităţii de a accepta pe loc acest mod e a scăpa de soarta funestă, pentru că, spunea el, cei care ar părăsi adunarea fără să-şi chimbe atitudinea şi ar muri accidental înainte de a fi acceptat mântuirea ar ajunge direct ı iad. Sentimentul acesta de urgenţă intensifica starea de angoasă care cuprindea, încetul ı încetul, întreaga asistenţă, pe măsură ce sensibilitatea la sugestie creştea" (*apud* Mucchielli, 002, p. 19). Hybels şi Weaver adaugă câteva obiective care trebuie urmărite atunci când e referim la comunicarea orală, subsumate de noi în două direcţii de acţiune:

captarea atenţiei şi creşterea înţelegerii (prin alegerea limbajului pe care-l vom folosi, astfel încât cursanţilor noştri să le fie accesibil materialul de studiat, chiar dacă nu şi-au însuşit terminologia respectivă, organizarea mesajului, folosirea ilustraţiilor şi exemplelor adecvate – deoarece, atunci când acestea nu sunt în directă legătură cu ceea ce presupune conţinutul mesajului, nu doar că nu ajută, ci împiedică reţinerea mesajului, comunicarea etc.);
folosirea etimologiilor, clasificărilor, sinonimiilor, comparaţiilor, demonstrarea utilităţii, (cum funcţionează lucrurile, cum pot fi acestea folosite) etc.

Undeva, la graniţa dintre verbal şi nonverbal, regăsim elementele de ton, ritm, fluenţă vorbirii pe care emiţătorul le manifestă în momentul transmiterii mesajului (numite şi ıralimbaj).

3.4.2. *Paralimbajul*

Paralimbajul reprezintă modul prin care mesajul este transmis; în literatura de specialitate, acesta este introdus când în câmpul comunicării nonverbale (Hybels, Weaver, 1986, p. 114), când în aria comunicării verbale (Roberts, Hunt, 1991, pp. 240-241). Din aceste motive, precum şi observând importanţa sa didactică, am considerat necesar să-l introducem ca o modalitate distinctă, situată la graniţa comunicării verbale şi a celei nonverbale, cu incidenţă directă asupra fiecăreia dintre ele). El include viteza cu care vorbim, ridicarea sau scăderea tonului, volumul, folosirea pauzelor, calitatea vorbirii. Tonul real al vocii poate fi descoperit dimineaţa, după trezire. Cu fiecare oră ce trece, oboseala distorsionează timbrul şi înălţimea vocii. În 1965, Kasl şi Mahl au arătat că, dacă ne aflăm într-o stare puternic emoţională (furie sau îngrijorare), vom face mai multe greşeli de exprimare, ne vom bâlbâi sau vom face mai multe pauze urmate de interjecţii ca „ăăă" decât facem de obicei. Interlocutorul nostru va resimţi aceste elemente şi va reacţiona la ele. Incluzând paralimbajul în ansamblul elementelor de comunicare nonverbală, Argyle, Alkema şi Gilmour (*apud* Hayes, Orrell, 2003) au efectuat un experiment în urma căruia au concluzionat că oamenii reacţionează cu o probabilitate de cinci ori mai mare la indiciile nonverbale decât la cele verbale (astfel, când comunicarea nonverbală o contrazicea pe cea verbală, subiecţii experimentului aveau tendinţa de a ignora cuvintele).

Paralimbajul are un rol deosebit în situaţiile în care alte elemente nonverbale nu sunt implicate: să luăm exemplul convorbirii telefonice (ceea ce se cheamă *eticheta telefonică*) a unui agent de vânzări cu un client necunoscut. Agentul este o voce pentru clientul în cauză. Imaginea pe care acesta i-o va asocia va depinde într-o manieră definitorie de folosirea paralimbajului.

Viteza cu care vorbim nu reprezintă o valoare dată; astfel, nu există un anumit ritm al expunerii care să facă eficientă comunicarea. Un bun comunicator va şti să varieze această viteză în funcţie de receptorii mesajului şi de mesajul propriu-zis. De obicei, la începutul expunerii se foloseşte un ritm mai lent, de introducere, care creşte în intensitate pentru a ilustra mai bine importanţa sau dinamismul miezului mesajului. Problema de comunicare pe care o poate ridica viteza vorbirii ca indicator de paralimbaj constituie ceea ce se regăseşte în literatura de specialitate sub titulatura de *asimilare* (vezi şi Ross, 1986). Asimilarea presupune că anumite cuvinte dintr-o frază tind să fie unite în exprimare într-un flux de comunicare, lucru care face dificilă înţelegerea. Pe de altă parte, durata sunetelor şi cuvintelor variază, în mod normal, în funcţie de stările pe care le avem: în general, folosim tonuri de durată mai scurtă atunci când exprimăm supărarea şi prelungim aceleaşi tonuri atunci când exprimăm sentimente ca iubirea; această variabilitate a duratei tonurilor în cuvinte tinde să fie legată de funcţionalitatea paralimbajului în comunicare.

Ridicarea sau scăderea tonului şi volumul reprezintă, la rândul lor, factori variabili (între câteva limite, în sensul că un ton ridicat poate să sune neplăcut/strident sau un volum prea scăzut poate să oblige ascultătorul la un efort suplimentar, care să îi micşoreze aria temporală la care poate să dezvolte o atenţie maximă); astfel, anumite părţi ale mesajului pot fi subliniate prin aceste variaţii de ton şi de volum.

Când toţi aceşti factori sunt adiţionaţi cuvintelor, ei pot schimba înţelesul a ceea ce dorim să transmitem. Albert Mehrabian a estimat că 39% din înţelesul comunicării este afectat de paralimbaj.

Iată de ce trebuie remarcat că numai în mod arbitrar sau în scop funcţional-didactic putem separa comunicarea verbală de cea nonverbală, ele aflându-se pe un continuum

extrem de flexibil; într-adevăr, un mesaj este mai credibil şi suportă o înţelegere mai profundă atunci când, în transmiterea lui, suporturile verbal şi nonverbal se îmbină eficient. La celălalt capăt al perspectivei la care facem apel, putem să ne închipuim cum ar fi transmiterea unui mesaj fără incidenţa mişcărilor, gesticii, mimicii la care cealaltă persoană apelează atunci când desfăşoară respectiva activitate de comunicare?

3.4.3. *Comunicarea nonverbală*

O persoană a intrat într-o cameră, a făcut câţiva paşi şi apoi a ieşit. Pentru un privitor atent, acel om a comunicat deja foarte multe despre sine. Comunicarea nonverbală are o mare doză de credibil, întrecând-o pe aceea a comunicării verbale; mai mult, conform lui Albert Mehrabian (*apud* DeVito, 1988, p. 140), putem face un astfel de calcul: *impactul total* = 0,07 *verbal* + 0,38 *vocal* + 0,55 *facial*. Desigur că această formulă trebuie interpretată cu atenţie, dar nu putem să nu tragem o concluzie logică după care partea comunicării nonverbale din impactul total al comunicării este suficient de extinsă pentru ca acest domeniu să reprezinte o arie de cercetare şi dezvoltare a teoriei şi practicii comunicării (o perspectivă mai flexibilă o întâlnim la Mark Knapp şi Ray Birdwhistell [*apud* Gamble, Gamble, 1993, p. 104] conform cărora canalul verbal ocupă o proporţie de 35% din totalul comunicării, restul de 65% fiind ocupat de canalul nonverbal). Comunicarea verbală şi comunicarea nonverbală se diferenţiază din câteva puncte de vedere: continuitatea, canalul de comunicare şi modalităţile folosite, măsura în care pot fi controlate, structura şi modul în care sunt formate. Comunicarea verbală are un început şi un sfârşit clar delimitate de cuvintele folosite, pe când comunicarea nonverbală este continuă; astfel, spre exemplu, mai mulţi oameni aflaţi într-un compartiment de tren pot să aibă mai multe comportamente de comunicare: unii dintre ei comunică oral, alţii citesc ziare sau privesc pe fereastră. Vedem că dacă, în ceea ce priveşte comunicarea verbală, aceasta este clar delimitată şi vizibilă, comunicarea nonverbală este un demers permanent care-i caracterizează pe *toţi* călătorii.

1) Comunicarea verbală foloseşte o singură modalitate de dezvoltare, cuvântul, pe când comunicarea nonverbală poate să se extindă pe mult mai multe arii de dezvoltare/repertorii. Astfel, cei care vorbesc îşi însoţesc comunicarea verbală prin gesturi, dar şi cei care citesc sau privesc pe fereastră comunică astfel nonverbal.
2) Comunicarea verbală este controlată aproape total, pe când comunicarea nonverbală este aproape în totalitate necontrolabilă.
3) Comunicarea verbală este înalt organizată şi structurată, pe când, datorită faptului că nu este, de obicei, controlabilă, comunicarea nonverbală este mai degrabă nestructurată. Comunicarea nonverbală este, aşa cum vom vedea mai departe, înnăscută, iar parte din ea este formată prin achiziţii mai degrabă evolutive (spre exemplu, prin imitarea unor gesturi văzute la cei din jur).

Vorbind deci despre comunicarea nonverbală, deosebim şi aici importanţa unor principii generatoare:

- comunicarea nonverbală este determinată cultural; astfel, o mare parte din comportamentul nonverbal se învaţă în copilărie (exemplul oferit de Hybels se referă la comparaţia dintre americani – care-şi învaţă copiii să privească drept în ochi partenerul comunicaţional – şi africani – potrivit cărora este o dovadă de lipsă de respect ca un copil să privească drept în ochi un adult). Continuând ideea, putem spune, extrapolând un model oferit de B. Bernstein, că *elevii/studenţii posedă, atunci când vin la şcoală, coduri nonverbale distincte*, coduri care au o importanţă însemnată în succesul şi integrarea lor şcolară;
- mesajele nonverbale pot să se afle în conflict cu mesajele verbale (cercetătorii de la Universitatea din Pennsylvania au făcut fotografii la şase persoane, apoi au făcut douăsprezece compoziţii cu partea stângă şi partea dreaptă a feţei; s-a observat că bucuria, surpriza, supărarea, frica, dezgustul şi tristeţea, toate se arată mai intense pe partea stângă a feţei, emisferele creierului fiind bănuite a fi la baza acestei diferenţe); oamenii tind să privească partea dreaptă a feţei, ceea ce este o manieră greşită dacă se doreşte perceperea mai intensă a emoţiilor. Aici am dori să adăugăm un eventual exerciţiu pentru comunicarea nonverbală: vom cere elevilor/studenţilor să se grupeze pe echipe formate din trei persoane; un cursant le va povesti, cu voce scăzută, celorlalţi doi câteva evenimente din viaţă care să cuprindă stări emoţionale diferite. Unul dintre ceilalţi elevi/studenţi, care se va afla în imediata apropiere, astfel încât să audă ceea ce spune colegul său, va nota povestirea succint pe o fişă de lucru, marcând temporal momentele cele mai intense ale acesteia. Cel de-al treilea participant se va afla la o distanţă mai mare, neputând să audă cuvintele persoanei care povesteşte, dar având posibilitatea să observe comportamentul nonverbal al acesteia; el va nota, de asemenea, pe un protocol/fişă de observaţie momentele pe care le consideră, din mimica şi gestica povestitorului, mai intense. La finalul exerciţiului, se vor confrunta fişele şi se vor observa diferenţele şi punctele de observare comune;
- mesajele nonverbale sunt în mare măsură inconştiente;
- canalele nonverbale sunt importante în comunicarea sentimentelor şi atitudinilor; şi aici propunem un exerciţiu, de altfel cu o fundamentare operaţională asemănătoare cu cel amintit mai înainte. Astfel, le vom cere elevilor/studenţilor să urmărească acasă un teatru televizat înregistrat; după o perioadă introductivă, vor trebui să dea sonorul la minim şi să urmărească piesa interpretând doar mesajele nonverbale; apoi, sonorul va fi dat din nou la un nivel auditiv suficient, şi cursanţii vor trebui să observe acurateţea descifrării continuităţii acţiunii.

Sintetizând aceste direcţii de acţiune metodologică, putem regăsi în practică incidenţa unor funcţii ale comunicării nonverbale (vezi şi Hybels, Weaver, 1989, p. 111; DeVito, 1988, pp. 135-136):

- comunicarea nonverbală are menirea de a o *accentua* pe cea verbală; astfel, profesorul poate întări prin anumite elemente de mimică sau de gestică importanţa unei anumite părţi din mesaj din ceea ce transmite, în timpul orelor, cursanţilor săi;
- comunicarea nonverbală poate să *completeze* mesajul transmis pe cale verbală; în acest mod, să ne închipuim acelaşi material înregistrat şi audiat apoi de elevi/studenţi şi, în al doilea caz, prezentat de cadrul didactic la propriu; anumite părţi ale mesajului verbal pot deci nu doar să fie accentuate, ci, mai mult, ele pot fi completate fericit cu un impact considerabil asupra sporirii motivaţiei învăţării; cineva care spune o glumă zâmbeşte în timp ce face acest lucru, cineva care anunţă o veste tristă are o mimică în concordanţă cu aceasta;
- comunicarea nonverbală poate, în mod deliberat, să *contrazică* anumite aspecte ale comunicării verbale; atunci când, spre exemplu, trebuie să efectuăm o critică, un zâmbet care contravine aspectului negativ al mesajului verbalizat poate să instaureze o atmosferă pozitivă şi relaxantă, care să facă – aparent paradoxal – critica mai eficientă în urmărirea scopurilor acesteia privind schimbări comportamentale la nivelul persoanei mustrate (nu trebuie însă să omitem faptul că această funcţie a comunicării nonverbale

este variabilă deoarece, în lipsa unei folosiri judicioase a ei, existenţa unor contradicţii între mesajele verbale şi cele nonverbale poate face comunicarea necredibilă şi să introducă elemente de confuzie);
- o altă funcţie a comunicării nonverbale este aceea de a *regulariza* fluxul comunicaţional şi de a pondera dinamica proprie comunicării verbalizate;
- comunicarea nonverbală *repetă* sau *reactualizează* înţelesul comunicării verbale, dând astfel posibilitatea receptorului comunicării să identifice în timp real un îndemn aflat în „spatele" unei moţiuni/afirmaţii;
- în sfârşit, putem spune chiar că elemente ale comunicării nonverbale pot să *substituie* aspecte ale comunicării verbale (spre exemplu, atunci când printr-un gest profesorul îi indică unui elev să răspundă).

În practică, distingem variate tipuri de comunicare nonverbală; spre exemplu, mişcările trupului (Eckman Paul, Freisen W.C., Saundra Hybels, L. Richard Weaver, H. Karlene Roberts, M. David Hunt, Joseph DeVito etc.) se integrează, în aria comunicării nonverbale, pe intervalul a cinci categorii:

- *emblemele* (simbolurile) sunt mişcări ale trupului care au traduceri directe în cuvinte; emblemele pot fi diferite de la o cultură la alta (un exemplu citat de unii autori presupune strângerea palmei în formă de cerc, pe când cealaltă descrie între degete un unghi de 45 de grade, această emblemă însemnând „O.K.", un alt exemplu fiind semnul de rămas-bun făcut cu mâna în cazul unei plecări; la noi, ducerea unei mâini la urechea dreaptă cu degetul arătător şi cel mare formând un unghi de 90 de grade poate însemna „vorbim la telefon");
- *ilustratorii* sunt cei care accentuează şi dau forţă cuvintelor; dacă cineva întreabă, spre exemplu, despre o stradă anume, ne vom ajuta de mâini când îi vom spune să meargă înainte şi apoi să facă la stânga; dacă un pescar doreşte să exprime că peştele prins a fost „mare", el va întinde mâinile pentru a arăta acest lucru. Desigur că aceleaşi explicaţii s-ar putea oferi şi doar prin intermediul mesajelor verbale, dar atât emiţătorul, cât şi receptorul se simt mai securizaţi astfel;
- *regularizatorii* folosesc un ansamblu de mişcări ale corpului (de exemplu, atunci când un profesor doreşte să numească elevul care să răspundă la o întrebare, foloseşte – de cele mai multe ori – atât înclinarea capului, întinderea mâinii, cât şi poziţia generală a corpului în acest sens; sau, atunci când cineva nu doreşte să mai continue o conversaţie, se întoarce puţin câte puţin de la cel care vorbeşte); de asemenea, regularizatorii sunt importanţi în dimensionarea modului în care vorbitorul îşi structurează mesajul în funcţie de receptor (un semn al acestuia din urmă poate însemna: mergi înainte, este interesant, asta nu o cred, mai încet etc.);
- *expunerea sentimentelor* arată celorlalţi, în funcţie de mişcările corpului, cât de intense ne sunt sentimentele; putem arăta astfel mânie sau bucurie, supărare sau frică. Oamenii pot să interpreteze aceasta şi să reacţioneze (cineva supărat este întrebat: „Arăţi supărat, ce ai?" sau cineva care este în conflict cu altcineva va trimite semnale prin „expunerea sentimentelor", în sensul că o intervenţie glumeaţă a unei terţe persoane nu va fi bine primită);
- *adaptorii* sunt folosiţi de indivizi atunci când aceştia se află în situaţii inconfortabile (spre exemplu, faptul că o persoană aflată la o masă de discuţii se apucă să aranjeze hârtiile din faţa sa poate sugera că doreşte mai multă ordine în discuţii şi că situaţia în care se află nu prea o bucură).

Cook (*apud* Cross, 1974, p. 88) vorbeşte despre axa staticului şi cea a dinamicului în comunicarea nonverbală, în cea statică aflându-se elementele care nu suferă transformări la întâlnirea cu o altă persoană, iar în cea de-a doua, cele care permit astfel de schimbări:

Tabelul 6. *Axa staticului şi a dinamicului în comunicarea nonverbală (adaptare după Cook)*

Static	Faţa (caracteristicile de bază) Fizicul Vocea (caracteristicile de bază)	Îmbrăcămintea sau alte podoabe Machiajul Frizura
Dinamic	Orientarea Distanţa Postura Gesturile Mişcările difuze ale trupului	Expresia facială Direcţia privirii Tonul vocii Ritmul, cantitatea şi fluenţa vorbirii şi înţelesului

Baron şi Byrne (1987, pp. 40-43) ne prezintă patru canale bazale în comunicarea nonverbală:

- *expresiile feţei*; autorii îl citează pe oratorul roman Cicero, potrivit căruia „chipul este oglinda sufletului" – în acest mod, oameni din diferite colţuri ale globului au expresii faciale similare atunci când exprimă diferite emoţii: surpriză, frică, supărare, bucurie etc.;
- *„limbajul" ochilor* (contactul vizual); Stass şi Willis (*apud* Hayes, Orrell, 2003) au efectuat un experiment în care subiecţii trebuiau să aleagă un coleg de lucru dintre două femei, una fiind instruită de experimentatori să-l privească în mod direct pe subiect, în timp ce cealaltă trebuia să privească în altă parte atunci când era prezentată subiectului – alegerea subiecţilor s-a orientat în direcţia persoanei care-i privise direct în timpul prezentării. Knapp, Kendon sau Argyle, Ingham, Aikens şi McCallin (*apud* Roberts, Hunt, 1991; Hayes, Orrell, 2003) susţin ideea potrivit căreia contactul vizual serveşte la patru funcţii majore: (1) reglează fluxul informaţional (spre exemplu, când dorim să încheiem comunicarea proprie, privim interlocutorul într-un mod care să-i sugereze că este rândul său să se exprime); (2) monitorizează feedback-ul (astfel, este interesant de amintit disconfortul încercat în cazul discuţiei cu cineva care poartă ochelari cu lentile întunecate, deoarece pierdem accesul la un mare număr de informaţii rezultate din interacţiunea dintre noi şi acea persoană; cadrul didactic, în special, trebuie să păstreze mereu prezent contactul vizual dintre el şi cursanţii săi, deoarece – aşa cum accentuează ascultarea interactivă – se dezvoltă astfel un cadru propice şi mai motivant pentru învăţare); (3) exprimă emoţiile (într-un studiu efectuat de Hess, subiecţii trebuiau să privească fotografiile unor femei, fiecare fotografie fiind executată în două exemplare – un exemplar era lăsat aşa cum era, iar în celălalt, pupilele erau retuşate, părând mărite; subiecţilor li se cerea o estimare a fotografiilor din perspectiva atractivităţii, cercetătorul observând că persoana din fotografia retuşată trecea ca fiind mai atrăgătoare decât perechea ei); şi (4) indică natura relaţiilor interpersonale (în 1972, Ellsworth *et al.* au efectuat un interesant studiu asupra unor şoferi care se opreau la o intersecţie – cei care erau fixaţi prin contact vizual de o persoană care stătea după un colţ ieşeau mult mai rapid din intersecţie decât cei care nu erau priviţi de nimeni în mod deosebit – astfel, contactul vizual poate să devină inconfortabil pentru cei care sunt subiecţii respectivei activităţi. Justificarea unei asemenea atitudini se găseşte în

concluziile multiplelor cercetări care au demonstrat că, faţă de o persoană necunoscută, căreia nu i te adresezi, timpul permisibil în menţinerea contactului vizual este de 1-2 secunde). Aceste funcţii au o relevanţă deosebită şi în cadrul educaţional. La rândul său, Joseph DeVito identifică tot patru funcţii ale limbajului ochilor: *căutarea feedback*-ului (ne dorim să ştim ce reacţie are celălalt la ceea ce am spus); *informarea celorlalţi că este deschis canalul de comunicare şi deci pot să vorbească* (atunci când punem o întrebare unor prieteni şi ne oprim cu ochii asupra unuia dintre aceştia); *indicarea naturii relaţiilor interpersonale* (spre exemplu, prezentarea relaţiilor de putere prin comportamentul vizual dominant – un individ poate face aceasta prin menţinerea unui nivel ridicat de contact vizual atunci când vorbeşte el şi a unui nivel scăzut de contact vizual atunci când îl ascultă pe celălalt); *compensarea privind creşterea distanţei* (spre exemplu, două persoane care se află la o petrecere, în colţuri opuse, dar micşorează distanţa printr-un schimb frecvent de priviri). Limbajul ochilor ne poate arăta foarte multe despre o persoană. Spre exemplu, Richard Bandler şi John Grinder (*apud* Gamble, Gamble, 1993, p. 110) au sugerat că oamenii se uită într-o direcţie (în partea stângă) când încearcă să-şi amintească ceva şi în altă direcţie când încearcă să inventeze ceva (în partea dreaptă).

- *„limbajul" trupului* (gesturi, mişcări, poziţii) reprezintă o sursă importantă de informaţii în special pentru profesor, care poate să primească astfel o bază informaţională şi de feedback extrem de importantă. T.K. Gamble şi M. Gamble divid limbajul trupului în două subsisteme: postura şi gesturile. Scheflen (*apud* Cross, 1974, p. 89) propune trei dimensiuni ale limbajului trupului: *punctele* sunt reprezentate de schimbări ale mişcării capului, expresia facială şi mişcările mâinilor, *poziţiile* sunt reprezentate de schimbarea posturii în timpul conversaţiei, iar *prezentarea* include întregul comportament nonverbal, cuprinzând intrarea şi plecarea din sala de discuţii. Putem dimensiona aceste trei segmente ale comunicării nonverbale acordându-le la ceea ce Moore denumeşte „mişcarea" profesorului, element de captare şi stabilizare a intereselor instructiv-educative la elevi/studenţi; astfel, „mişcarea profesorului în cadrul clasei poate sprijini sau, dimpotrivă, împiedica procesul de comunicare. Mişcarea către cursantul care vorbeşte poate, spre exemplu, să transmită implicarea şi interesul, pe când mişcarea de îndepărtare de la respectivul cursant poate comunica pierderea sau lipsa interesului. Mişcările profesorului pot astfel să dezvolte adesea şi să optimizeze interacţiunea. Într-adevăr, mişcarea profesorului sub toate aspectele sale, în diferitele arii ale clasei, poate sprijini studenţii în menţinerea atenţiei spre cadrul didactic" (Moore, 1994, p. 328). De altfel, aceste elemente pot fi interpretate şi prin prisma conceptului de ecou poziţional (care desemnează faptul că o persoană care ascultă o alta tinde să imite, într-o anumită măsură şi în manieră specifică, poziţia celui care comunică); atunci când acest ecou poziţional există, putem vorbi despre un anumit interes pentru ascultare, atunci când ecoul poziţional nu există, putem consemna mai degrabă o lipsă a interesului pentru ascultare. Totuşi, se cuvine să remarcăm că, în practică, nu trebuie să fie absolutizată valoarea de adevăr a acestor informaţii, dar ele trebuie interpretate în context şi sistemic (spre exemplu, un cursant care stă cu braţele încrucişate pe piept poate sugera o poziţie de închidere faţă de interlocutor, dar poate să fie pur şi simplu frig în sala de curs);
- *contactul fizic* poate să ne sugereze un evantai extrem de larg de factori care conduc la afecţiune, dependenţă, agresivitate, dominanţă etc. în interrelaţionările persoanelor cu care venim în contact, definind statusul acestora. În acelaşi timp, aşa cum am văzut în matricea oferită de Cook, alte caracteristici exterioare limbajului trupului pot să facă parte integrantă din comunicarea nonverbală susţinută de această formă: este vorba despre *îmbrăcăminte*, *machiaj*, *parfumul folosit* etc. Spre exemplu, gândiţi-vă cum vă îmbrăcaţi dacă mergeţi la o întâlnire de afaceri, la o întâlnire cu prietenii, la o întâlnire cu iubita? Variază aceste moduri de a ne alege îmbrăcămintea şi în ce fel? Mai mult, unii autori extind această arie a nonverbalului la toate lucrurile care vă reprezintă într-un fel: astfel, şi *mobila pe care o aveţi în casă, ca şi aranjamentul acesteia pot fi considerate mesaje nonverbale*. Într-adevăr, gândiţi-vă câte puteţi spune despre un om numai privindu-l din perspectiva modului în care îşi alege îmbrăcămintea pe care o consideră potrivită sau în care şi-a decorat apartamentul? Din punct de vedere interacţional, unii cercetători (Brilhart, Galanes, 1995) remarcă faptul că avem o aranjare a mobilierului pe două dimensiuni: cea care încurajează interacţiunea de grup (numită *sociopetală* – cum ar fi aranjarea unor scaune confortabile într-un cerc) şi cea care descurajează o astfel de interacţiune (numită *sociofugală* – este vizibilă în aranjarea băncilor într-o clasă, comunicarea este în direcţia profesorului, şi nu între elevi);
- unele cercetări au inclus în aria nonverbalului şi *oferirea unor daruri*; astfel, aşa cum ne sugerează DeVito (1988), un soţ care-i oferă soţiei o lenjerie sexy poate să-i solicite prin aceasta să fie sexy, iar părinţii care oferă unui copil câteva cărţi pot să-i ceară astfel să fie mai studios.

Moore (1994, p. 329) adaugă la cele de mai sus şi un anume *limbaj al timpului*, inclus tot în rândul comunicării nonverbale; spre exemplu, pauzele sau tăcerea reprezintă astfel de modalităţi de utilizare a timpului în comunicare. De obicei, oamenii consideră pauzele în vorbire ca fiind dăunătoare (pot arăta că vorbitorul nu stăpâneşte suficient subiectul), dar, în fapt, trebuie să folosim adaptat pauzele în vorbire, deoarece acestea dau şansa atât emiţătorului, cât şi receptorului să se gândească la mesajul transmis, şi astfel impactul acestuia din urmă este mai mare. De altfel, conform cercetărilor actuale, aria comunicării nonverbale pare să fie într-o continuă extindere: „S-ar putea să fim nevoiţi a lua în consideraţie şi mesaje care adesea nu sunt aşa de uşor de identificat şi care includ obiceiuri, ritualuri, vestimentaţie, gesturi, clădiri, ambiente planificate, grădini, ceremonii, steaguri, monede, spectacole, genuri şi forme culturale şi multe altele" (McQuail, 1999, p. 17).

Comunicarea nonverbală defineşte un cadru deosebit de fertil în dezvoltarea interrelaţionărilor didactice şi, de altfel, trebuie observat nu numai că nu poate fi despărţită de comunicarea didactică în general, ci şi că locul său tinde să fie unul din ce în ce mai important. În acelaşi timp, legătura dintre comunicarea verbală şi cea nonverbală este mult mai profundă decât pare la o primă vedere: să luăm, spre exemplu, incidenţa contextului asupra comunicării nonverbale. Aici pot fi găsite foarte multe exemple care pot susţine importanţa contextului în comunicarea nonverbală (privitul în ochi al unei persoane frumoase, într-un autobuz sau la o masă de poker, diferă complet din cauza contextelor diferite).

Vom prezenta aici doar sistemul oferit de Charles Galloway (vezi tabelul 7), privind comportamentul nonverbal în clasă (*apud* Sprinthall, Sprinthall, Oja, 1994, p. 345), care se constituie într-un instrument util, la îndemâna fiecărui cadru didactic, în observarea propriului comportament nonverbal şi, mai ales, a rezultatelor acestuia, a modului în care influenţează implicarea şi dezvoltarea interesului elevilor şi, în ultimă instanţă, performanţa şcolară.

Tabelul 7. *Sistemul lui Galloway privind comportamentul nonverbal*

Influenţa directă	1. *Congruent* Comportamentul nonverbal este în concordanţă cu cel verbal, nu există mesaje „mixte", limbajul trupului demonstrează un nivel echivalent cu sentimentele.	1. *Incongruent* Comportamentul nonverbal îl contrazice pe cel verbal; spre exemplu, profesorul zâmbeşte când este supărat. Limbajul trupului este supracontrolat. Sentimentele sunt arareori arătate.
	2. *Instrumental* Profesorul utilizează ideile elevilor, nonverbalul este consistent încurajat.	2. *Superficial* Comportamentul nonverbal al profesorului nu indică un interes autentic pentru ideile elevilor (spre exemplu, plictiseala în expresia facială).
	3. *Personal* Profesorul menţine contactul vizual faţă în faţă, fiind „conectat" cu întreaga clasă şi menţinând o distanţă „psihologică" confortabilă.	3. *Impersonal* Profesorul evită contactul vizual; spre exemplu, vorbeşte cu ochii în podea sau menţine o distanţă excesivă.
Influenţa indirectă	4. *Senzitiv* Tonul, ritmul vorbirii sunt proiectate pentru a menţine interesul elevilor.	4. *Nesenzitiv* Profesorul „zumzăie" pas cu pas, cu mici variaţii în ton şi păstrând un paravan la replicile elevilor.
	5. *Implicat* Comportamentul nonverbal încurajează participarea elevilor în clarificarea direcţiilor şi regulilor.	5. *Îndepărtat/neimplicat* Comportamentul nonverbal replică elevilor pentru a evita participarea.
	6. *Stabil* Comportamentul nonverbal este concordant cu un limbaj ferm în controlarea conduitelor negative.	6. *Sever* Comportamentul nonverbal este sever, agresiv, încercând să intimideze elevii.

Spaţiul şi timpul în comunicarea nonverbală

➢ *Spaţiul.* De obicei, la cursurile de pedagogie propun studenţilor un exerciţiu: ei trebuie să-şi imagineze că sunt pentru prima dată într-o clasă, la început de an, şi trebuie să predea materia pentru care se pregătesc. Unde vor alege să stea? În faţă, la catedră, unde pot păstra o distanţă mai sigură faţă de bănci, evitând contactul cu elevii chiar din primul moment? Se vor plimba printre bănci? Majoritatea cercetărilor vorbesc despre perceperea spaţiului ca teritoriu; teritoriul reprezintă un spaţiu în care considerăm – în mod temporar sau permanent – că se cuvine să stăm. Spre exemplu, teritoriul unui elev în clasă îl reprezintă banca în care stă de obicei; astfel, elevul se va supăra dacă, venind în clasă, va găsi pe cineva aşezat „în locul lui". În termeni de teritoriu, cum putem interpreta exerciţiul de mai sus? Dacă avem de-a face cu un colectiv nou constituit sau dacă avem de-a face cu un colectiv care se află de mult timp împreună, în aceeaşi clasă, situaţia este aceeaşi?

Joseph DeVito (1988) distinge trei tipuri majore de încălcare a teritoriului, încălcare care nu numai că va condiţiona comunicarea viitoare, dar este ea însăşi un act de comunicare: *violarea teritoriului* (când cineva intră într-un teritoriu fără a avea permisiunea de a intra – un coleg care intră în biroul nostru fără să ne ceară voie); *invazia* (presupune nu doar violarea unui teritoriu, ci şi producerea unor schimbări prin aceasta – părinţii care intră în camera copilului şi îi fac curat în lucruri) şi *contaminarea* (atunci când cineva fumează într-o cameră în care se mai află şi alte persoane, fără a avea permisiunea acestora).

Nu doar teritoriile condiţionează modul în care comunicăm. Într-un fel, un tip de teritorii îl purtăm tot timpul cu noi: este vorba despre o anumită distanţă în interiorul căreia ne simţim mai confortabil atunci când interacţionăm cu o anumită persoană. Aşa cum am observat când am discutat teoriile comunicării, creatorul proxemicii a fost Edward T. Hall. Autorul a observat că există o diferenţă între distanţa intimă (0-0,5 m), distanţa personală (1-1,5 m), distanţa socială (1,5-4 m) şi distanţa publică (aproximativ 4 m), distanţe pe care oamenii le definesc în funcţie de prezenţa interlocutorului.

Russo (*apud* Hayes, Orrell, 2003) a iniţiat un experiment care a intenţionat observarea conceptului de spaţiu personal: într-o bibliotecă, o colegă a experimentatorului a pătruns deliberat în spaţiul personal al altor cititori (se aşeza fie în faţa unui cititor atunci când erau multe alte locuri libere, fie foarte aproape de acesta, apropiindu-şi scaunul la aproximativ 30 de centimetri). Concluziile experimentului au specificat că 70% dintre studenţii vizaţi s-au îndepărtat într-o jumătate de oră, alţii şi-au schimbat poziţia în direcţia opusă, iar alţii au adoptat un contact vizual ostil. Totuşi, cu toate că cei vizaţi de experiment încercau în mod evident o stare de disconfort, doar un student din opt i-a cerut colegei experimentatorului să plece.

Observarea distanţelor folosite poate indica tipul şi intensitatea relaţionării dintre o persoană şi altele. Astfel, faptul că un director rămâne după biroul său în momentul în care vă invită să comunicaţi ce aveţi de spus presupune mai degrabă o distanţă formală, pe când faptul de a vă invita la o discuţie în două fotolii poate arăta mai degrabă o discuţie partenerială. Cu cât cunoaştem mai bine o persoană, cu atât ne permitem să vorbim într-un spaţiu mai personalizat. Joseph DeVito (1988) vorbeşte despre mai multe elemente care dezvoltă influenţă asupra spaţiului ca act de comunicare:

1) *Statusul* – persoanele care au statusuri egale/echivalente menţin, de obicei, o distanţă mai mică între ele decât persoanele care au statusuri inegale (gândiţi-vă la alăturarea a doi directori ai unei întreprinderi şi a unuia dintre aceştia şi a portarului întreprinderii; o să observaţi că distanţa folosită este diferită în cele două cazuri). De altfel, influenţa statusului este elocventă şi referitor la alte dimensiuni ale comunicării nonverbale. În 1972, A. Mehrabian a cerut, în cadrul unui experiment, unor subiecţi să se adreseze unui cuier pentru pălării ca şi când acesta ar fi, pe rând, o persoană sau alta – s-a constatat că atunci când îi vorbeau cuierului ca şi cum acesta din urmă ar fi fost o persoană cu un status social superior, adresau cuvinte şi priviri într-un punct aflat mai sus pe cuier decât atunci când presupuneau că se adresează unei persoane cu un statut social inferior;
2) *Cultura* – spaţiul folosit diferă de la cultură la cultură. În literatura de specialitate este cunoscut un aspect intitulat „dansul diplomatic", fenomen care se explică prin influenţa exercitată de cultură asupra spaţiului. Mai precis, dacă doi oameni aparţinând unor culturi diferite se întâlnesc, spre exemplu un englez care este obişnuit să păstreze un spaţiu mai extins între el şi o altă persoană şi un latin sau un arab (pentru care spaţiul dintre persoane este mai redus), s-a observat că latinul/arabul tinde să se apropie de englez, moment în care englezul se mută insesizabil cu un pas în spate pentru a reinstaura o distanţă confortabilă, motiv pentru cel din prima categorie (pentru care distanţa este inconfortabilă din cauza mărimii) să facă un nou pas înainte!;
3) *Contextul* – de obicei, cu cât spaţiul general în care se situează două persoane este mai mare, cu atât distanţa dintre ele poate fi mai redusă şi invers (în general, două persoane care se întâlnesc păstrează pe stradă o distanţă mai redusă decât în interiorul unui

apartament, deoarece cu cât spaţiul general este mai extins, cu atât mai mult simţim nevoia de a avea control asupra acestuia). În acelaşi timp, dacă, spre exemplu, unul dintre directorii despre care vorbeam mai devreme îl întâlneşte pe portarul întreprinderii la o petrecere a unor prieteni, este de presupus că distanţa folosită va fi mai mică;

4) *Natura problemei discutate* – este de la sine înţeles că dacă discutăm despre probleme personale sau secrete, distanţa va fi mai redusă decât dacă abordăm subiecte impersonale, de interes general.
5) *Sexul şi vârsta* – cercetările arată că, de obicei, femeile stau mai aproape una de alta decât bărbaţii, iar distanţa dintre două persoane de sex opus este mai mare; copiii stau mai aproape unii de alţii decât adulţii etc.
6) *Evaluarea pozitivă şi negativă* – distanţa este de obicei mai mare când oamenii se percep negativ unul pe celălalt şi scade cu atât mai mult cu cât aceştia au sentimente pozitive reciproce.

T.K. Gamble şi M. Gamble (1993) vorbesc despre trei tipuri de spaţiu: *informal*, foarte mobil, care ne permite să ţinem persoanele la distanţă sau permite apropierea acestora; *semifix*, care creează o anumită distanţă (plante, scaune, birouri şi alţi itemi mobili) şi dispune participarea (într-un restaurant scaunele sunt faţă în faţă, pentru ca oamenii să poată conversa, biroul unui şef nu are de obicei un scaun în faţă pentru a limita discuţia şi a o promova doar dacă respectivul şef doreşte să iasă de după birou, iar în sala de aşteptare dintr-un aeroport sau o gară scaunele sunt aşezate în linie, deoarece interacţiunea este mai puţin potrivită, fiind de presupus că se află acolo oameni care nu se cunosc unii pe ceilalţi şi nici nu stau mult unul lângă celălalt); *spaţiul fix* constă în obiecte relativ permanente, care formează mediul nostru înconjurător (pereţi, uşi, străzi etc.); magazinele au astfel de rute care trimit la creşterea vânzărilor, iar un exemplu interesant este diferenţa dintre apartamentele din ţara noastră (unde există de obicei un hol destul de neîncăpător la intrare) şi cele din ţările occidentale, în care imediat după intrare există un spaţiu larg, deschis pentru comunicare, holul nefiind numai de trecere, ci servind drept spaţiu comun, de dezvoltare a petrecerii unui timp mai îndelungat pentru comunicare.

Un exerciţiu interesant este acela de a ne închipui că suntem în situaţia de a avea o discuţie cu mai multe tipuri de persoane (spre exemplu, preşedintele ţării, un profesor, un prieten, soţul/soţia etc.); ce fel de distanţă abordaţi – în mod natural – pentru fiecare gen de interacţiune? Observaţi cât de important este să existe distanţa potrivită pentru fiecare act de comunicare în parte (ce s-ar întâmpla dacă aţi folosi invers distanţele – spre exemplu, cu preşedintele ţării distanţa pe care o folosiţi faţă de soţ/soţie)? Spaţiul este, de asemenea, un indicator de status. Un preşedinte de corporaţie are un birou mult mai mare decât funcţionarii aceleiaşi companii.

Un alt factor important în comunicarea nonverbală este **atingerea**. În plan general uman, atingerea reprezintă un cadru fertil pentru dezvoltarea unei atitudini pozitive. R.V. Joule şi L. Beauvois (*apud* Mucchielli, 2002) au efectuat un experiment în acest sens: într-un campus studenţesc, un experimentator cerea studenţilor întâlniţi să fie îndrumat spre o destinaţie anume. Pe unii dintre aceştia îi atingea, ca din întâmplare, pe braţ, cu ceilalţi nu avea acest comportament. Toţi studenţii opriţi îi arătau drumul spre destinaţia dorită. Puţin mai departe, un alt experimentator solicita aceloraşi tineri un serviciu similar. S-a observat că 40% dintre tinerii atinşi pe braţ au acceptat să-l îndrume şi pe cel de-al doilea experimentator, faţă de numai 5% dintre cei care nu fuseseră atinşi. O explicaţie oferită de autori ar fi aceea că, în cultura noastră, nu suntem obişnuiţi să-i atingem decât pe cei pe care-i cunoaştem foarte bine, atingerea corpului unei persoane fiind semnul transcultural al

apropierii faţă de acea persoană. Este evident că atingerea poate facilita, în aceste condiţii, deschiderea spre comunicare. Totuşi, ea este delimitată de un set de reguli sociale stricte. Richard Heslin (*apud* Hybels, Weaver, 1989, p. 125) delimitează cinci categorii distincte care desemnează comportamente de atingere: *atingerea funcţional-profesională* (impersonală, legată de realităţile unor profesiuni – spre exemplu, atunci când mergem la stomatolog, acesta intră în distanţa noastră intimă, dar atingerea este guvernată de specificul activităţii sale); *atingerea social-amabilă* (guvernată de cunoaşterea celeilalte persoane, un exemplu frecvent fiind strângerea mâinilor atunci când două persoane se întâlnesc); *atingerea apropiat-prietenească* (implică mai multă intimitate, cum ar fi îmbrăţişările între prieteni); *atingerea din dragoste* (poate îmbrăca mai multe forme, de la îmbrăţişarea dintre părinţi şi copii până la sărutul dintre un băiat şi o fată) şi *atingerea sexuală*. Ca şi distanţa, tipul de atingere poate să ne furnizeze informaţii despre relaţionările dintre persoane. Cu cât aceste relaţionări sunt mai frecvente şi au o intensitate mai mare, cu atât atingerile sunt mai intime. Oricum, modul de atingere – ca toate dimensiunile comunicării – diferă de la popor la popor; cercetările întreprinse de Sidney Jourard, care a încercat să înregistreze numărul atingerilor în interiorul unor cafenele, au cuantificat 180 de atingeri într-o oră în Puerto Rico, 110 în Franţa şi doar două în Statele Unite.

➢ *Timpul*. Comunicarea temporală (*cronemics*) este centrată pe utilizarea timpului – cum îl organizăm, cum reacţionăm la el etc. Privind importanţa timpului în modul în care comunicaţi ceva, gândiţi-vă doar la modalităţile pe care le alegeţi pentru a ajunge la o întâlnire: la timpul potrivit, mai devreme sau mai târziu decât ora programată? Toate acestea comunică ceva. Punctualitatea este o formă importantă de comunicare prin timp. O metaforă este des întâlnită în managementul timpului: dacă cineva spune că a întârziat doar „cinci minute" la o şedinţă în care a făcut zece oameni să aştepte, aceasta înseamnă că i-a făcut pe toţi aceştia să piardă câte cinci minute, ceea ce poate însemna, prin însumare, că a risipit de fapt cincizeci de minute de timp productiv. O altă formă de comunicare este timpul potrivit: el este reprezentat de legătura dintre timp şi anumite activităţi sociale (este permis să suni o persoană între 9 şi 21,15), dintre timp şi status (un prieten poate fi sunat şi la ora 22, dar nu şi directorul de la instituţia la care lucrezi), dintre timp şi situaţie etc.

Conform lui Joseph DeVito (1988), putem privi timpul în trei perspective: timpul biologic, timpul cultural şi timpul psihologic.

1) Timpul *biologic* are – după unele cercetări – o influenţă majoră asupra bioritmului nostru. El se bazează pe un număr de trei cicluri (fizic, emoţional şi intelectual), fiecare dintre acestea cunoscând valori de maxim în prima jumătate a intervalului propriu şi de minim în cea de-a doua jumătate. Ciclul fizic este definit de putere, energie, coordonare şi rezistenţă la boli, fiind presupus de intervalul a 23 de zile. Ciclul emoţional se referă la balanţa dintre optimism şi pesimism, fiind definit de intervalul a 28 de zile. Ciclul intelectual se referă la abilităţile şi activităţile de natură cognitivă şi se regăseşte pe intervalul a 33 de zile.
2) Timpul *cultural* se dezvoltă, la rândul său, pe trei niveluri: timpul tehnic (precis, ştiinţific); timpul formal (se referă la maniera în care cultura defineşte şi dezvoltă timpul – spre exemplu, în cultura noastră folosim secundele, minutele, orele etc.) şi timpul informal (se referă la folosirea – diferită de la om la om – a termenilor legaţi de timp: totdeauna, imediat, în curând, chiar acum, cât de curând se poate etc.).
3) Timpul *psihologic* se referă la importanţa pe care o acordăm trecutului, prezentului sau viitorului. Cercetările lui Alexander Gonzalez şi Philip Zimbardo (*apud* DeVito, 1988,

p. 177) au arătat că modul de a comunica şi de a se dezvolta personal şi profesional diferă la persoanele centrate pe trecut faţă de persoanele centrate pe prezent sau persoanele centrate pe viitor.

În spaţiul cotidian, putem să ne situăm într-o arie extrem de largă de utilizări ale timpului. Totuşi, deoarece timpul este limitat, trebuie să dezvoltăm o structurare şi folosire eficientă a acestuia (ceea ce se intitulează managementul timpului). Covey (*apud* Cucoş, 2002) găseşte utile opt abordări în acest sens: (1) abordarea de tip „ordonează-te!" pune accentul pe eliminarea haosului şi dezordinii care ne înconjoară; (2) abordarea de tip războinic presupune că timpul personal trebuie protejat; pentru a nu deveni sclavul timpului, trebuie să foloseşti o gamă largă de tehnici prin care să te aperi de presiunea acestuia; (3) abordarea centrată pe scop supune timpul unui planificări riguroase în perspectiva ţintelor (pe termen scurt, mediu şi lung) pe care ni le propunem; (4) abordarea de tip ABC urmăreşte stabilirea priorităţilor şi rezolvarea problemelor ţinând seama de o astfel de ierarhie; (5) abordarea centrată pe o tehnologie „magică" instituie folosirea unui instrument (de la agendă la computer) pentru a cunoaşte şi stăpâni propriul timp; (6) abordarea de tip 101 presupune însuşirea unor deprinderi de a comunica temporal (utilizarea planificărilor, priorităţilor a listelor de obiective, resurse etc.); (7) abordarea „lasă-te purtat de val!" presupune cunoaşterea şi asumarea ritmului natural al vieţii, spontaneitatea ritmurilor proprii fiind cea care conduce timpul de care dispunem şi (8) abordarea de tip recuperare urmăreşte să identifice şi să elimine elementele care nu ne îngăduie să avem un management eficient al timpului.

Trecând prin aceste abordări, o întrebare devine legitimă: cât de bine ne structurăm timpul ca act de comunicare cu ceilalţi? Alex MacKenzie (*apud* Gamble, Gamble, 1993, p. 133) identifică o listă a câtorva bariere pentru o utilizare eficientă a timpului:

- încercarea a prea multe lucruri (pornirea prea multor proiecte simultan);
- estimarea nerealistă a timpului (a nu realiza cât timp va lua un anumit proiect);
- amânarea (a lăsa pentru mai târziu, şi mai târziu etc.);
- permiterea a prea multe întreruperi (să vă lăsaţi distraşi de telefoane, prieteni, mass-media). Fiecare dintre noi trebuie să găsească propriile strategii de a depăşi aceste bariere.

3.5. Metacomunicarea

Metacomunicarea reprezintă apariţia unor implicaţii ale mesajului care nu pot fi direct atribuite înţelesului cuvintelor sau modului cum au fost ele spuse. Moore ne oferă în acest sens următorul exemplu: „Puteţi cere unui elev să vă viziteze după ore pentru a discuta despre un subiect apărut în timpul orelor de curs, când în realitate doriţi să discutaţi despre notele proaste pe care acesta le-a luat în ultima vreme" (Moore, 1994, p. 324). Metacomunicarea se referă mai degrabă la un nivel sugerat decât la unul clar, direct; astfel, elevii/studenţii trebuie să distingă comunicarea pe intervalul a trei paliere: ceea ce a fost spus, cum a fost spus şi de ce (nivelul în care apare metacomunicarea). Constantin Cucoş precizează că, „la limită, numai ceea ce se ascunde merită să fie cunoscut şi transmis! Ne-spusul dobândeşte un statut semiotic privilegiat. Această posibilitate (benefică, credem) este dată de capacitatea de transcendere a limbii, de miraculoasa ei putere de a păcăli" (Cucoş, 1997, p. 36). Hybels şi Weaver (1989) vorbesc despre metacomunicare atunci când înţelesul apare în spatele cuvintelor; pentru cei doi autori, apariţia metacomunicării este identificabilă pe trei niveluri: (1) ce a spus vorbitorul; (2) ce a intenţionat vorbitorul să

transmită şi (3) ce crede ascultătorul că a spus vorbitorul. Dacă înţelesul nu se păstrează constant pe intervalul celor trei niveluri, avem de-a face cu un proces de metacomunicare. Judith Martin (Hybels, Weaver, 1989, p. 96) face un inventar al mesajelor metacomunicaţionale, dintre care reţinem: „Sună-mă" poate însemna, spre exemplu, „Nu mă plictisi acum, o să vorbim altă dată"; „Te sun eu" poate însemna „Nu mă suna tu" sau expresia: „Nu vreau să spun decât/În realitate am vrut să spun" poate însemna „Am să te insult acum". La exemplele propuse putem adăuga multe altele, întâlnite în practica de zi cu zi: „Apreciez asta, dar..." poate însemna „Nu apreciez asta"; „Sincer îţi spun" se poate traduce prin „Te mint"; „Vă răpesc doar cinci minute" ascunde „Am de gând să stau cel puţin o jumătate de oră"; „O să încerc" poate însemna „Nu voi reuşi"; „După umila mea părere" ascunde „Priveşte cât de deştept sunt" etc. Este evident că e deosebit de dificil să distingi un mesaj direct de sensul lui metacomunicaţional. Aceasta mai ales pentru că, aşa cum afirmă DeVito, „orice comportament [de comunicare – n.a.] verbal sau, la fel de bine, nonverbal poate fi metacomunicaţional" (DeVito, 1988, p. 142).

A. Cardon (2002) consideră că acţiunea de metacomunicare este un „joc" manipulativ de care sunt coresponsabili ambii parteneri. Dacă, spre exemplu, clientul unei companii îşi exprimă dorinţa de a avea un produs „cât mai curând posibil", el riscă să aibă surprize. Astfel, dacă clientul s-ar putea gândi implicit că este vorba despre un termen de o săptămână, furnizorul său şi-ar putea spune „luna viitoare, cel mai devreme". Pentru fiecare, „cât mai curând posibil" are o altă semnificaţie, ceea ce poate conduce la o stare conflictuală. Dezavantajele metacomunicării sunt evidenţiate de traseul deteriorării relaţiei de comunicare dintre cei doi protagonişti (există patru etape care au acest rezultat, proces denumit formula K): (1) cei doi protagonişti stabilesc un contract care conţine *o parte implicită* (aceasta poate deveni o zonă pasibilă de eroare); (2) *comiterea erorii* (clientul primeşte alt produs decât cel aşteptat – nerespectarea conţinutului – sau nu îl primeşte la data sperată – nerespectarea termenului), moment în care clientul se simte înşelat fără să ţină cont că, prin metacomunicare, a fost coresponsabil de această eroare; (3) *dubla devalorizare* (clientul se va întâlni cu furnizorul şi îi va exprima nemulţumirea sa, iar furnizorul va reacţiona similar faţă de client); (4) *beneficiul negativ* (fiecare protagonist nutreşte în el un sentiment negativ, deoarece simte că are şi el o parte de responsabilitate faţă de problema în cauză).

De altfel, ştim că metacomunicarea este guvernată de principiile *comunităţii de comunicare* (aşa cum se prezintă ea în etnografia comunicării); dezvoltarea conceptului de comunitate, care nu este una a celor care au în comun aceeaşi limbă, ci a celor care au în comun reguli ce guvernează derularea şi interpretarea schimbului comunicaţional, poate conduce la diminuarea fenomenului metacomunicaţional.

Rezumat

1. Tipologia formelor comunicării poate fi extinsă în funcţie de folosirea unor criterii variate. Din punct de verdere organizaţional, putem distinge comunicarea verticală (ascendentă şi descendentă) de comunicarea orizontală (laterală şi în serie).
2. Comunicarea intrapersonală se referă la gânduri, la sentimente şi la modul în care ne vedem pe noi înşine; suntem – în această perspectivă – simultan emiţători şi receptori ai comunicării; o formă aparte de comunicare intrapersonală este reprezentată de gândirea pozitivă.
3. Comunicarea verbală se sprijină pe folosirea cuvântului în comunicare. Comunicarea verbală este forma cea mai avansată de comunicare umană, depinzând de o similaritate de limbaj între emiţător şi receptor.

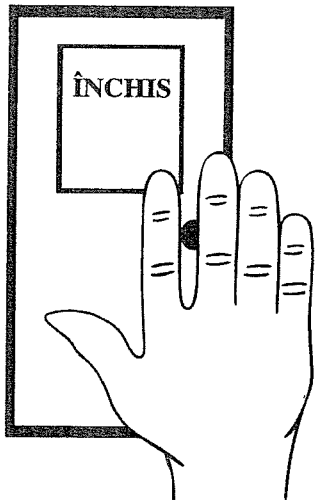
4. Paralimbajul reprezintă calitatea vorbirii (include elemente de ritm, ton, folosirea pauzelor etc.). Unele cercetări apreciază că 39% din înţelesul comunicării depinde de paralimbaj.
5. Comunicarea nonverbală este comunicarea care se petrece în afara limbajului verbalizat; ea este continuă (comunicăm nonverbal în orice moment) şi include un evantai larg de forme (de la contactul vizual, expresiile feţei, limbajul trupului la îmbrăcăminte şi mobilier).
6. Metacomunicarea reprezintă apariţia unor implicaţii ale mesajului care nu pot fi direct atribuite înţelesului cuvintelor sau modului cum au fost ele spuse; orice mesaj aflat în câmpul comunicării poate fi definit sub latura sa metacomunicaţională.

Exerciţii şi teme de reflecţie

1. Se poate efectua o dezbatere având ca temă: care dintre formele de comunicare (intrapersonală, interpersonală, de grup, organizaţională, publică) este mai importantă? Pentru aceasta se va împărţi colectivul de cursanţi în echipe de 4-6 persoane, fiecare dintre acestea – prin tragere la sorţi – apărând una dintre formele comunicării împotriva celorlalte. La finalul dezbaterii, se vor strânge argumentele pro şi contra identificate pentru fiecare formă de comunicare şi se va alcătui o matrice care să conducă la conceptualizarea unei îmbinări a acestor forme în comunicarea eficientă.
2. Pentru a evidenţia şi practica ansamblul de dezvoltări propuse de gândirea pozitivă ca formă specifică de comunicare intrapersonală, vă propunem spre reflecţie un exerciţiu aparţinând lui Sydney Shore, redactorul ziarului *Creativity in action*: „Tocmai ai aflat că eşti ruinat, ţi-ai pierdut slujba şi soţia te-a părăsit. Care sunt ***toate consecinţele pozitive*** care decurg din aceste evenimente?" (*apud* Simonet, 2000).
3. La comunicarea orală se poate cere colectivului de cursanţi să nu vorbească în pauze pe parcursul întregii zile de curs. La finalul acestei zile, se vor pune în discuţie sentimentele încercate ca urmare a acestei interdicţii.
4. La paralimbaj vom propune un exerciţiu adaptat după Ken Cooper; pentru a evidenţia importanţa paralimbajului asupra comunicării, citiţi unor prieteni următoarea frază: „Câte animale din *fiecare specie* a luat Moise cu el în *arcă*?" (se ştie că acela care a construit arca a fost Noe, şi nu Moise, însă se poate observa că, dacă ne folosim de un element de paralimbaj – creştem volumul vocii – atunci când citim cuvintele subliniate cu italice, prietenii cărora le citim textul vor fi înclinaţi să răspundă „câte două din fiecare specie", deoarece le-aţi îndreptat atenţia în această direcţie, iar dacă veţi ridica volumul vocii când veţi rosti „Moise", ei vă vor corecta spunând că este vorba de Noe, şi nu de Moise, întrucât le-aţi îndreptat atenţia în acest sens.
5. Un alt exerciţiu la paralimbaj este intitulat *recitarea alfabetului* (reprezintă o adaptare după Joel şi Lois Davitz); acest exerciţiu presupune alcătuirea unei liste cu următoarele emoţii: *bucurie*, *supărare*, *furie*, *gelozie/suspiciune*, *frică*, *iubire*, *nervozitate*, *mândrie*, *satisfacţie*, *simpatie*. După alcătuirea listei se va alege un partener; acesta va închide ochii, şi dumneavoastră va trebui să recitaţi şapte litere ale alfabetului (de la A la G) folosind factorii paralingvistici (volumul vocii, viteza, pauzele etc.) pentru a transmite aceste emoţii. Paralimbajul va ajuta partenerul să distingă emoţiile respective, deşi conţinutul mesajului (cele şapte litere) nu posedă o semnificaţie proprie în acest sens.
6. Referitor la legătura dintre comunicarea verbală şi cea nonverbală, cursanţii îşi vor alege câte un partener şi vor primi un text de la formator (două povestioare); ei vor trebui să-i citească prima povestioară partenerului, fără să aibă nici un fel de reacţie nonverbală. Cea de-a doua povestioară va trebui comunicată nonverbal celuilalt – fără să existe nici un fel de comunicare verbală. Se vor discuta implicaţiile pe care le are fiecare dintre cele două forme ale comunicării asupra celeilalte.
7. O adaptare pe care am efectuat-o după T.K. Gamble şi M. Gamble (1993) în ceea ce priveşte postura presupune divizarea întregului colectiv de cursanţi în grupuri de câte trei persoane, o persoană jucând rolul de fotograf, iar celelalte două reprezentând modelele. Acestea din urmă vor fi dispuse într-o varietate de relaţionări în care vor avea anumite posturi. Cadrul didactic/trainerul va cere întregului colectiv de cursanţi să execute aceleaşi posturi şi, după fiecare astfel de „poză", aceştia se vor privi încercând să observe diferenţele şi asemănările pe care fotografii le-au închipuit pentru posturile cerute (spre exemplu, cele de angajator şi angajat, vânzător şi client, două persoane implicate într-o relaţie romantică, doi boxeri înainte să sune gongul de începere a luptei, şeful şi secretara şi alte posturi lăsate la alegerea proprie a formatorului sau a cursanţilor). Aceeaşi perspectivă este dezvoltată de Brilhart şi Galanes (1995) atunci când într-un grup în care membrii interacţionează în mod natural, unul dintre cei doi observatori aleşi va striga la un moment dat „îngheaţă!" şi toţi cei care participă trebuie să rămână în poziţia în care se află, chiar şi comunicarea vizuală trebuind să fie „îngheţată"; celălalt observator va trebui să comenteze ceea ce vede, apoi discuţia se va lărgi la nivelul întregului grup de participanţi.
8. Încercaţi un experiment care să cuprindă spaţiul şi distanţa ca acte nonverbale de comunicare. Aşezaţi-vă în scaunul favorit al cuiva din familia dumneavoastră sau staţi mai aproape de cei cu care interacţionaţi decât o faceţi de obicei. Apoi relataţi în cuprinsul unei pagini reacţiile pe care le-au avut ceilalţi şi ce sentimente aţi încercat la rândul dumneavoastră. Încercaţi să convingeţi pe câţiva membri ai grupului dumneavoastră de discuţie să încerce acelaşi experiment şi apoi discutaţi rezultatele obţinute, într-o şedinţă de grup.
9. La final, puteţi încerca un exerciţiu de reflecţie care să vă ajute în însuşirea corectă a deprinderilor de a comunica eficient cu ajutorul tuturor formelor comunicării. Pentru aceasta, vă veţi gândi că trebuie să participaţi la o întâlnire oficială (imaginaţi-vă o situaţie posibilă şi încercaţi să vă gândiţi la ea ca la o situaţie concretă) şi tocmai vă aflaţi în faţa uşii. Cu ce sunteţi îmbrăcat? Ce reacţie trezeşte la ceilalţi venirea dumneavoastră? Cum folosiţi mersul prin încăpere şi limbajul trupului? Când vă aflaţi în faţa unei persoane cunoscute, cum vă adresaţi acesteia, cum deschideţi şi menţineţi discuţia? Dacă sunteţi prezentat unei persoane necunoscute, cum comunicaţi cu aceasta? etc. Acum încearcaţi să vă vedeţi prin ochii celui cu care discutaţi: ce părere v-ar face persoana dumneavoastră? Luaţi în calcul astfel de întrebări din când în când şi încercaţi să schimbaţi, de fiecare dată, ceva în modul dumneavoastră de a comunica. Folosiţi aceste idei în viaţa de zi cu zi.

Capitolul 4

Bariere în comunicare şi aspecte privind eficienţa comunicării



În comunicare, existenţa barierelor poate să fie pusă în evidenţă din multiple unghiuri, pornind de la intersecţia fecundă a diversităţii de aspecte pe care le atinge acest fenomen atât de prezent în viaţa fiecăruia dintre noi. Astfel, înainte de toate, barierele în comunicare pot să aibă la bază anumite „mituri" privind comunicarea (Brilhart, Galanes, 1995):

- Primul mit este acela al înţelegerii comunicării; oamenii îşi spun adesea: „Doar am comunicat pe parcursul întregii mele vieţi, normal că înţeleg comunicarea!". Chiar dacă este adevărat că procesul comunicării face parte din istoria individuală a fiecăruia dintre noi, asta nu înseamnă neapărat că modul în care am comunicat până acum a fost unul eficient;
- Al doilea astfel de mit specifică faptul că toate problemele fiinţei umane sunt în fapt probleme de comunicare. Această perspectivă porneşte de la confuzia lărgirii ariei comunicării la toate procesele sociale: într-adevăr, actul comunicării este implicat în toate dimensiunile activităţii noastre, dar dacă o comunicare ineficientă este responsabilă de un anumit insucces, ea nu este singura responsabilă;
- Un al treilea mit presupune că, dacă utilizează tehnici de comunicare eficiente, comunicatorii au în mod automat o bună comunicare. Chiar dacă este corectă premisa că cineva devine un comunicator mai bun învăţând tehnici de comunicare, mai sunt şi alte elemente implicate (aşa cum se relevă, spre exemplu, în modelul lui David Berlo asupra comunicării), cum ar fi atitudinea pozitivă în comunicare;
- O activitate pe care o vom trata la rezolvările ineficiente ale conflictului este aceea de proiecţie; ea se rezumă astfel: „Nu eu sunt cel care nu-l înţelege pe partenerul meu de comunicare, el nu mă înţelege pe mine!". Trebuie să pornim de la premisa că toate persoanele cuprinse în procesul comunicării sunt reciproc responsabile pentru modul în care s-a produs comunicarea (eficient sau ineficient);
- Un alt mit este acela că o bună comunicare realizează o perfectă înţelegere la toţi participanţii. Este evident că o înţelegere perfectă este imposibilă, dar o astfel de percepţie poate duce la definirea unei bariere în comunicare.

Pornind de la necesitatea demitizării unei astfel de analize în cadrul comunicării, observăm că există în domeniu arii de cercetare şi acţiune care se cuvin a fi explorate în direcţia identificării posibilelor bariere şi a depăşirii acestora.

Comunicarea reprezintă un sistem deschis, influenţat de extrem de mulţi factori; de aceea, atunci când ne referim la conceptul de „barieră" în cadrul procesului de comunicare, lucrurile nu sunt tocmai simple. În primul rând, dificultatea constă în necesitatea unei viziuni procesuale şi, mai ales, progresive asupra acestor elemente, de altfel componente importante ale procesului de comunicare ca atare, aşa cum vom vedea mai departe. Iată de ce vom vorbi despre *bariere care ţin de sistem* (în sensul că le identificăm uşor fie la nivelul agenţilor comunicaţionali – receptor, emiţător –, fie, spre exemplu, în contextul comunicării la nivelul canalului de comunicare) şi despre *bariere ce ţin de proces* (care sunt mai degrabă rezultatul interacţiunii din interiorul comunicării). În prima categorie, identificăm aspecte comune atât receptorului, cât şi emiţătorului; spre exemplu, deficienţele de transmisie şi de recepţionare a informaţiei, conceptualizarea mesajului în funcţie de situaţie şi de scop, alegerea mijloacelor de comunicare, statutul social al comunicatorilor, limbajul şi normele grupului sunt dimensiuni complementare ale unor astfel de bariere. Ele se pot datora unor factori fizici permanenţi sau situaţionali (în prima categorie se află anumite deficienţe înnăscute ale comunicatorilor, în cea de-a doua, spre exemplu, o acustică defectuoasă a sălii unde are loc activitatea didactică sau deficienţe temporare – un profesor poate să fie, de pildă, răguşit), dar şi unor factori socioculturali (spre exemplu, cineva care nu-şi structurează adecvat discursul pentru a-l adapta unui anumit receptor); desigur că şi la nivelul canalului de comunicare întâlnim astfel de deficienţe (zgomote, anumite interferenţe care – aşa cum vom vedea atunci când vom vorbi despre ascultarea interactivă – pot perturba serios comunicarea). De altfel, cele spuse mai sus sunt întâlnite frecvent în literatura de specialitate şi de aceea nu vom insista mai mult asupra lor.

În ceea ce priveşte a doua categorie de factori, aceştia sunt mai greu de surprins în ipostaza de bariere în comunicare: unii autori vorbesc despre surse ale comunicării ineficiente, alţii – despre repere ale comunicării eficiente (implicit, polaritatea acestor repere o reprezintă barierele de comunicare) etc. Câteodată, este vorba doar despre sublinierea unor arii generale de acţiune a variabilelor cuprinse în actul de comunicare, intersecţie a planurilor care poate conduce spre efecte ce marchează o eficienţă a comunicării sau dimpotrivă; Richard şi Patricia Schmuck (Schmuck, Schmuck, 1992, p. 249) par să se înscrie într-o asemenea perspectivă când vorbesc despre patru niveluri importante de comunicare în clasă:

- în primul rând, este vorba despre mesajul adus în atenţie în acelaşi timp de către comunicarea verbală şi cea nonverbală; este limpede că, atunci când cele două nu sunt consonante, avem de-a face cu o serioasă scădere a eficienţei comunicării, tradusă direct într-una sau mai multe asemenea bariere;
- o a doua arie este reprezentată de intenţiile manifeste şi intenţiile ascunse ale partenerilor comunicaţionali; ca şi în cazul exemplului prezentat mai sus, cu cât diferenţa între ceea ce comunicatorii afirmă în interiorul relaţiei lor de comunicare şi ceea ce urmăresc într-adevăr este mai mare, cu atât comunicarea îşi pierde din autenticitate, trimite spre conflicte şi spre ineficienţă. De altfel, am remarcat deja în aceste rânduri (lucru care va fi dezvoltat mai profund în cadrul capitolului despre interacţiunea de grup) că adevărul şi încrederea sunt două elemente indispensabile unei relaţii comunicaţionale autentice, cu atât mai mult când aceasta se petrece în interiorul spaţiului instructiv-educativ oferit de activităţile şcolare; într-adevăr, astfel de aspecte sunt mai rar întâlnite în relaţia profesor-elev, incidenţă asupra căreia ne oprim aici, fiind vizibilă în momentul utilizării metodelor de interacţiune educaţională;
- un al treilea nivel este reprezentat de latura acţional-emoţională a activităţilor de comunicare; orice comunicare cuprinde şi o dimensiune afectivă – cu cât aceasta creşte, cu atât controlul asupra efectelor comunicării scade;
- cea de-a patra arie se referă la funcţiile de susţinere a sarcinilor de grup; spre exemplu, utilizarea unor tehnici de învăţare prin interacţiunea de grup se va produce, aşa cum vom vedea mai departe, folosind nu doar latura funcţional-operaţională a muncii în

echipă, ci şi prin utilizarea şi dezvoltarea simultană a unui întreg evantai de sentimente şi afecte, exterioare activităţii propriu-zise, dar care concură la integrarea membrilor, la dezvoltarea interesului şi a motivaţiilor pentru o astfel de activitate etc.

Hybels şi Weaver (Hybels, Weaver, 1989, p. 11) iau în consideraţie zgomotul ca interferenţă care face mesajul să nu fie înţeles sau bine interpretat. Cei doi autori efectuează o distincţie între *zgomotele externe*, care reprezintă elemente ce ne parvin din mediu şi fac mesajul greu de înţeles (spre exemplu, dacă un grup de persoane discută cu voce joasă în timp ce dumneavoastră ascultaţi o persoană care ţine o conferinţă, acest lucru vă poate prejudicia calitatea, dar şi cantitatea ascultării), şi *zgomotele interne*, cele care apar în mintea emiţătorului, dar şi a receptorului atunci când aceştia se gândesc sau simt altceva decât elementele care se transmit direct în cadrul comunicării (spre exemplu, cineva care nu aude ceea ce spune profesorul, deoarece se gândeşte la persoana de care este îndrăgostit). Este interesant de observat că, uneori, zgomotul intern poate fi un factor favorizant al procesului de comunicare, atunci când apare la emiţător sub forma feedback-ului intern. Astfel, o redirecţionare a comunicării în funcţie de o paletă extrem de vastă de posibilităţi, oferită de multiplele conexiuni dintre informaţii şi suportul emoţional al acestora, poate conduce la o transmitere mai autentică a mesajului şi deci mai eficientă.

Dacă apariţia unor astfel de „zgomote" poate fi o barieră prin diminuarea conţinutului informaţional al mesajului, A. Cardon (2002, pp. 114-115) observă că – în mod aparent paradoxal – o barieră în comunicare se poate regăsi la celălalt pol al fenomenului, în chiar necesitatea clarificării şi detalierii informaţionale, dusă la exces. El l-a încadrat în jocurilor de manipulare pe cel numit „dicţionar", care este definit de intrarea grupului în discuţii interminabile asupra semnificaţiei fiecărui cuvânt folosit în discuţie. Exemplul dat de autor este grăitor:

Şeful: – Nu trebuie să mai provocăm întârzieri.
Membrul A: – Dar ce înţelegeţi dumneavoastră prin „a provoca"?
Şeful: – Că trebuie să fim responsabili.
Membrul B: – Dar dacă suntem responsabili, asta nu înseamnă că „provocăm".
Şeful: – Trebuie, în orice caz, să fiţi responsabili de respectarea termenelor.
Membrul C: – Ar trebui, de asemenea, să se definească ce se înţelege prin „întârzieri", pentru că nu este prea clar, mai ales dacă se spune că le provocăm etc.

Este evident că eficienţa discuţiei scade dramatic într-o astfel de situaţie.

Altman, Valenzi şi Hodgetts (1985, pp. 528-531) au stabilit următoarele bariere majore în eficienţa comunicării: *blocajele emoţionale* (spre exemplu, defensivitatea pe care un elev/student timid o are la un examen oral), *repertoriile comunicaţionale diferite*, *incapacitatea emiţătorului de a se exprima adecvat*, *caracteristicile personale ale unuia sau altuia dintre comunicatori* etc.

Wilcox, Ault şi Agee, referindu-se la mesaj ca element central al comunicării, spun că receptorul poate, spre exemplu, „să-l amplifice pe acesta, să-l interpreteze în mod greşit sau să-l ignore" (Wilcox, Ault, Agee, 1989, pp. 200-202); aceste operaţiuni, spun autorii, se numesc *autoselecţie* şi *autopercepţie*. Barierele care se desprind direct dintr-o astfel de perspectivă pot include, spre exemplu, următoarele elemente:

- fonduri experienţiale (*background*) divergente ale participanţilor;
- diferenţe educaţionale;
- diferenţe de interes privitoare la mesaj;
- diferenţe privind nivelul de inteligenţă;

- lipsa respectului reciproc;
- diferenţă de vârstă, sex, rasă sau clasă socială;
- diferenţe în stăpânirea limbajului;
- lipsa abilităţilor de comunicare la emiţător;
- lipsa abilităţilor de ascultător/receptor;
- închidere în ceea ce priveşte fondul informaţional etc.

William Haney (*apud* DeVito, 1988, pp. 96-97) accentuează că o barieră serioasă privind comunicarea (situată la nivelul *lipsei unui repertoriu comun* între comunicatori) este cea numită *ratarea înţelesului*, care se obiectivează în interiorul a două forme:

- prima formă se realizează atunci când două persoane *utilizează cuvinte diferite, dar le dau acestora acelaşi înţeles*; la o primă vedere, între acestea există un dezacord; la nivelul înţelesului însă, acordul este posibil;
- cea de-a doua formă, mai des întâlnită, apare atunci când două persoane *utilizează aceleaşi cuvinte, dar le dau acestora înţelesuri diferite*; în acest al doilea caz, problema se inversează: la suprafaţă, acordul pare că este posibil, însă la nivelul de profunzime, al înţelesului, cele două persoane se află în dezacord. O studentă care lucrează într-o organizaţie nonguvernamentală ne-a oferit un exemplu amuzant al acestei forme de ratare a înţelesului: ea spunea că printre cei de a căror integrare socioprofesională se ocupă în calitate de voluntar al respectivului ONG se află şi oameni care au fost închişi pentru diferite motive. În limbajul acestora, „facultate" înseamnă „închisoare", astfel că dacă ea le-ar fi spus că este în anul al doilea la „facultate", ei ar fi întrebat-o cum de a avut voie să iasă de acolo.

Baron şi Byrne (1987, pp. 79-91) identifică mai multe aşa-numite „scurtături" mentale, capabile să producă bariere în comunicare, dintre care le vom aminti pe cele socotite de noi ca având un impact puternic în ceea ce priveşte comunicarea în microgrupul/echipa de elevi/studenţi:

- *Disponibilitatea euristică* (bazată pe ceea ce ne vine în minte prima dată când avem de-a face cu o idee sau un fenomen necunoscut) dezvoltă tendinţa de a aprecia un eveniment pe baza primelor impresii create de acesta, impresii care, de multe ori, devin inconsistente la o gândire mai profundă; această tendinţă se bazează însă pe necesitatea persoanelor de a avea un suport conclusiv cât mai repede posibil privitor la un eveniment; o definiţie oferită fenomenului precizează: „Dacă un lucru ne vine repede în minte, presupunem că este vorba de ceva sigur" (Myers, 1990, p. 119);
- *Efectul falsului consens* se fundamentează pe premisa că şi alţii gândesc ca noi, pe faptul că oamenii doresc să creadă că alţii sunt de acord cu ei, deoarece aceasta le confirmă corectitudinea judecăţilor şi acţiunilor lor;
- *Efectul însufleţirii* este unul extrem de uzual în activitatea didactică, în sens primar el putând să ofere un suport important eficienţei instruirii; astfel, între câteva informaţii abstracte despre un fenomen şi prezentarea fenomenului ca atare, această din urmă variantă produce rezultate mult mai bune. Autorii folosesc un exemplu foarte plastic: două apeluri de strângere de fonduri, unul prezentând date statistice despre numărul orfanilor, iar cel de-al doilea, viaţa unei micuţe orfane – cel din urmă fiind mai bine perceput şi feedback-ul dovedindu-se mult mai susţinut. Un alt exemplu interesant este oferit de Alex Mucchielli (2002): pe podul Brooklyn, într-o dimineaţă de primăvară, un orb cerşeşte având pe genunchi un carton pe care scrie: „Orb din naştere". Mulţimea

trece indiferentă până în momentul în care un necunoscut se oprește, ia cartonul, îl întoarce, mâzgălește câteva cuvinte pe el și pleacă. Imediat după aceea, miracol. Fiecare trecător întoarce capul și mulți, înduioșați, se opresc și aruncă un bănuț în cutie. Cele câteva cuvinte spun foarte simplu: „Este primăvară și eu nu pot să o văd". Trebuie să remarcăm însă că acest efect poate fi și sursa multor bariere în comunicare;

- *Teoria perseverenței* (când concluziile depășesc evidența). Dacă, spre exemplu, profesorul oferă o informație-suport elevilor despre un anumit fenomen, o demonstrație a informației respective, dar, când ajunge la capitolul concluzionărilor, le va relata că aceasta (informația inițială) era falsă, demonstrându-le acest lucru, studiile au arătat că persoanele continuă să creadă teoria inițială, chiar dacă informația primară, care a stat la baza teoriei, se dovedise a fi eronată. Acest fenomen poate fi observat mai bine la nivel macro, în apariția și dezvoltarea zvonurilor: dacă informația spusă la început a „prins", oamenii tind să creadă în ea chiar și după ce a fost infirmată. Kapferer observă că proverbul „nu iese fum fără foc" „nu are sens decât dacă suntem de acord să numim foc pasiunea sau imaginația uneori fertilă a martorilor, a receptorilor de mesaje și a persoanelor care lansează deliberat zvonuri. De fapt, încrederea populară în acest proverb constituie calea triumfală a manipulării publicului prin intermediul zvonului. Ordinatorul mental al publicului operează explicit: pentru el, în spatele oricărui nor de fum se ascunde un fir de adevăr. Ținând cont de aceasta, strategii au emis o regulă de acțiune bine cunoscută: Calomniați, calomniați, până la urmă tot rămâne ceva" (Kapferer, 1993, p. 66).
- *reprezentativitatea euristică* (judecarea unui fenomen prin similitudine cu alte cazuri cunoscute) se bazează pe faptul că, în general, facem apel la ceea ce cunoaștem, încercând să integrăm un fenomen nou într-o categorie pe care o posedăm deja; acest efect poate crea, prin generalizare, stereotipurile.

Stereotipurile reprezintă și ele o barieră de comunicare, una importantă de altfel în procesul educațional; le vom defini drept o reacție la faptul că este dificil și, de altfel, neproductiv să tratăm fiecare fenomen pe care-l întâlnim drept ceva cu totul nou, tendința firească fiind de a-l încadra într-o categorie mai largă, în funcție de anumite caracteristici pe care le are (este vorba despre procesul de categorisire); „o generalizare despre un grup de oameni care distinge aceşti oameni de alții" (Myers, 1990, p. 332) sau „tendința de a alătura atribute cuiva singur în baza unei categorii în care această persoană a fost plasată" (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1992, p. 119).

Practic, acest proces care presupune includerea unei baze informaționale într-un sistem mai larg, ținând cont de experiența noastră, este unul natural și util în învățare; totuși, în anumite momente, atunci când această matrice nu mai este flexibilă, avem de-a face cu un stereotip, fenomen care, departe de a aduce ușurință și eficiență în comunicare și în procesul instructiv-educativ ca atare, are tocmai rezultate inverse. Donelson Forsyth spune că, atunci când vorbim despre stereotipurile care apar în cazul grupurilor, avem de-a face cu o consecință a legii numerelor mici: „Dacă unii membri ai celuilalt grup se comportă într-un anume fel sau au o anumită caracteristică, apreciem că toți membrii se comportă la fel sau au acele calități" (De Visscher, Neculau, coord., 2001, p. 235).

Goodall Jr. (1990, p. 153) spune că, pentru a obține informații despre ceilalți, urmărim unul dintre următoarele sensuri de acțiune:

1) întărirea stereotipului inițial;
2) oferirea unui răspuns stimulului, referindu-ne la acesta ca individualitate/specificitate.

Ceea ce se poate observa imediat atunci când ne referim la stereotipuri este activitatea predominant funcțională de emițător a receptorului; mai precis, acesta capătă unele atribute aparținând ascultării interactive, dar în sens negativ, „venind în întâmpinarea" emițătorului – în fapt, punând între el și acesta un set perceptiv care reflectă și nu lasă să treacă informația. Încă o dată remarcăm o constantă a axelor de forță ce caracterizează comunicarea ca domeniu, și anume sporita flexibilitate și complementaritate a granițelor dintre eficient și ineficient; astfel, unul și același fenomen poate să producă rezultate sensibil diferite, chiar opuse, în funcție de perspectiva de lucru cu care operăm. Iată de ce propunem drept o tehnică de preîntâmpinare a unei gândiri stereotipe următorul exercițiu: le vom cere elevilor/studenților să analizeze un caz anume, pretabil, spre exemplu, la stereotipuri rasiale, cerându-le să-și noteze impresiile și o eventuală reacție de finalizare a respectivei probleme; apoi, cursanții vor trebui să desfacă respectiva problemă în părți cât se poate de mici/atomice și vor trebui să identifice pe care dintre acestea le-au înțeles similar cu colegii lor, pe care diferit și să explice de ce.

Vom remarca totuși că polaritatea concluziilor există și în cazul stereotipiilor; în această ordine de idei, vom vorbi despre ceea ce literatura de specialitate denumește „profeția autoîmplinită", definită drept tendința expectațiilor noastre de a evoca un comportament care confirmă expectațiile. William Crano și Phyllis Mellon (*apud* Myers, 1990, pp. 124-125) au efectuat un studiu pe 4.300 de școlari britanici, care a arătat că așteptările cadrelor didactice sunt cauze ale performanțelor elevilor; astfel, evaluările înalte sunt urmate într-o proporție mult mai ridicată de performanță școlară decât este urmată performanța școlară de evaluări înalte. Iată de ce fenomenul profeției autoîmplinite, fenomen pe care-l putem încadra ușor în larga categorie a stereotipiilor, este în fapt un factor școlar pozitiv.

Baron și Byrne (1987, pp. 57-59) ne oferă mai multe posibile surse ale construirii stereotipiilor ca bariere într-o comunicare eficientă:

- o primă astfel de sursă poate fi aceea că, de multe ori, avem *tendința de a ignora situația* și de a aprecia acțiunea în sine a unei persoane, fără să o integrăm pe aceasta în contextul care a generat-o; de exemplu, dacă profesorul se întâlnește cu noi cursanți și aceştia par foarte nerăbdători să se termine ora de curs, cadrul didactic poate fi îndemnat să creadă că „nu sunt destul de dornici să învețe", deși poate că în sala de clasă este foarte cald sau foarte frig, este aer închis, elevii/studenții sunt la terminarea programului pe acea zi, urmează o oră la care trebuie să dea lucrare etc.;
- *efectul actor-observator* presupune că într-un fel apreciem comportamentul altei persoane într-o situație (raportând totul direct la persoana în cauză) și în alt fel același comportament, în exact aceeași situație, dacă noi suntem cei ce adoptă respectivul comportament (în al doilea caz facem referire la mediul extern); spre exemplu, atunci când un coleg, cadru didactic, are o oră mai puțin reușită, tindem să credem că eșecul i se datorează în mare măsură, pe când, dacă acest eveniment ni se întâmplă nouă, probabil vom găsi multe motivații exterioare (elevii/studenții nepregătiți, lipsa materialului didactic, încărcarea programei etc.);
- *prejudecata „autoservită"* presupune că, atunci când primim un feedback favorabil din partea celorlalți, tindem să legăm acest lucru de cauze interne (ca inteligența noastră, buna judecată, atenția, interesul pentru activitate etc.), dar când feedback-ul este nefavorabil, atribuim aceasta unor cauze externe (dificultatea sarcinii, spre exemplu). Problema care se ridică este aceea că, în microgrupurile/echipele didactice, prejudecata „autoservită" poate fi o sursă puternică de conflict interpersonal: astfel, dacă o sarcină este realizată cu succes, fiecare membru își va asuma cea mai mare parte din acesta, iar dacă realizarea activității eșuează, atunci membrii se vor învinovăți reciproc. Iată un

motiv suficient pentru care, în activitatea instructiv-educativă, cadrul didactic trebuie să dezvolte exerciţii de responsabilizare a membrilor echipei : o astfel de tehnică poate fi listarea înainte de oră, pe tablă (*flip-chart*), a tuturor elementelor pe care membrii respectivi le aduc echipei (cineva – o stare de bucurie, altcineva – concentrarea etc.), astfel încât să conştientizeze plastic că atât succesul, cât şi insuccesul le aparţin în egală măsură.

Referindu-se la totalitatea barierelor care apar în comunicare, Torrington şi Hall (1991, p. 142) ne oferă un util tabel în care identifică cinci astfel de bariere : bariere în trimiterea mesajului, bariere în receptarea acestuia, bariere ale înţelegerii, bariere ale acceptării şi bariere ale acţiunii.

- Barierele în *trimiterea mesajului* apar, în concepţia celor doi autori, doar la nivelul emiţătorului ; ele sunt concretizate în transmiterea unor mesaje neconştientizate ca atare, în existenţa unor informaţii inadecvate în conţinutul mesajului şi în prejudecăţi în ceea ce priveşte mesajul sau în ceea ce-l priveşte pe receptor ;
- Barierele la nivelul *receptării* aparţin în egală măsură celui care primeşte mesajul şi mediului : în primul caz, avem de-a face cu nevoi, anxietăţi, credinţe, valori, atitudini, opinii, expectaţii, prejudecăţi, nivelul de atenţie oferit stimulului, iar în cel de-al doilea, cu efectul conjugat al altor stimuli existenţi în mediu ;
- Barierele *de înţelegere* se situează atât la nivelul emiţătorului (semantică şi jargon, abilităţi de comunicare, durata comunicării şi canalul acesteia), cât şi la nivelul receptorului (probleme semantice, concentrarea, abilităţile de ascultare, cunoştinţe despre mesaj, prejudecăţi, receptivitatea la ideile noi). După cum putem lesne să observăm, în ceea ce priveşte relevanţa didactică a demersului nostru, aceasta trebuie să se constituie într-o viziune sistemică, deoarece barierele întâlnite la ambii comunicatori se află într-un echilibru al complementarităţii şi trebuie deci să fie dezvoltate modalităţi de soluţionare conjugate ;
- Barierele *acceptării* sunt singurele văzute de cei doi autori ca acţionând la nivelul tuturor indicatorilor implicaţi (emiţător, receptor şi mediu) ; astfel, dacă la nivelul emiţătorului acestea sunt definite de caracteristicile personale, comportamentele disonante, atitudini şi opinii, credinţe şi valori, la nivelul receptorului sunt atitudinile, opiniile şi prejudecăţile, credinţele şi valorile, receptivitatea la idei noi, structura de referinţă folosită, caracteristicile personale. În sfârşit, la nivelul mediului avem conflictul interpersonal, „ciocnirile" emoţionale, diferenţele de status, referenţialul grupului, experienţe anterioare în interacţiuni similare ;
- Barierele *acţiunii* se constituie, de asemenea, atât la nivelul emiţătorului (unde regăsim memoria şi nivelul acceptării), cât şi la cel al receptorului (memoria şi atenţia, nivelul de acceptare, flexibilitatea pentru schimbarea atitudinilor, comportamentului etc., caracteristicile personale).

Încă o dată, devine evident faptul că sfera de influenţă a determinantelor acţionale se repetă, fiind schimbate doar punctele de vedere ; iată de ce considerăm atât de importantă viziunea dinamică, interacţionistă asupra comunicării.

Steers (1988, pp. 395-399), citându-l pe Jackson, ne oferă spre reflecţie patru probleme principale care au o incidenţă directă asupra barierelor ce apar în procesul comunicării :

1) problema încrederii sau a lipsei de încredere ; când această încredere există, spune Jackson, conţinutul mesajului este comunicat mult mai uşor şi mai liber, iar receptorul este mult mai deschis în perceperea opiniilor emiţătorului ;

2) problema dezvoltării interdependenţei persoanelor ; scopuri comune şi acorduri în ceea ce priveşte înţelesul realizării acestora. Atunci când persoanele urmăresc sisteme de scopuri şi valori diferite, devine foarte importantă crearea înţelegerii reciproce cu privire la motive şi trebuinţe ;
3) problema distribuirii corecte şi echitabile a recompenselor pentru ca persoanele să fie motivate să contribuie major la îndeplinirea obiectivelor respectivului grup (autorul citat spune că nimic nu este mai restrictiv în liberul flux al ideilor şi informaţiilor, de exemplu, decât sentimentul că nu vei obţine credit pe măsura contribuţiei tale la activitatea de grup). Vom adăuga că stabilirea tipului de recompensă trebuie să fie în acord şi cu ceea ce îşi doresc membrii grupului – astfel, dacă recompensăm cu o notă maximă activitatea unui grup de elită ai cărui membri oricum obţin această notă, recompensa în cauză este departe de a deveni motivantă pentru activitatea de grup ;
4) problema înţelegerii şi acordului tuturor membrilor privitor la structura grupului ca atare (definită, spre exemplu, de tipul activităţii, modul de acţiune a autorităţii, tipul de grup, tipul interrelaţionărilor şi statusul acestora etc.). Necesitatea unui astfel de acord şi a unei astfel de acceptări reprezintă un cadru de acţiune pe care-l considerăm deosebit de important (şi va suporta o tratare mai largă în capitolele următoare).

Steers apelează în analiza acestor probleme la cercetările lui Guetzokow şi Hall, observând că există cinci astfel de bariere în comunicare : distorsiunea, omisiunea, supraîncărcarea, sincronizarea şi acceptanţa ; în cele ce urmează, vom trece în revistă aceste cinci bariere, făcând referire directă la incidenţele lor asupra activităţii educaţionale.

Distorsiunea se referă la faptul că mesajul suferă o alterare, cuprinzând diferenţe de repertoriu între emiţător şi receptor, imprecizia limbajului, interpretarea eronată în receptarea mesajului, necesitatea condensării informaţiilor datorată scopurilor transmiterii, distanţa socială sau barierele de status dintre emiţător şi receptor.

În şcoală, aceste bariere sunt evidente şi, din păcate, destul de des întâlnite ; astfel, inexistenţa unui repertoriu comun între profesor şi elev/student duce deseori la perturbarea comunicării. Important pentru noi este modul în care putem lărgi suprafaţa de conexiune între cele două repertorii spre conceptul de repertoriu comun. În ceea ce priveşte imprecizia limbajului şi necesitatea condensării informaţiilor, trebuie să ţinem seama că, în special dacă ne referim la comunicarea didactică, avem de-a face cu programe de studiu supraîncărcate, pasibile de asemenea distorsiuni. Referindu-ne la ultimul indicator, cel privitor la barierele de status dintre agenţii comunicaţionali, putem spune că şi această problemă suferă un impact major în interiorul sistemului de învăţământ unde, mai mult decât în oricare alt sistem, barierele de status sunt deosebit de clare şi inflexibile ; desigur că nu sugerăm, spunând acest lucru, că barierele de status ar trebui desfiinţate sau chiar redimensionate (deoarece ele posedă multe atribuţii pozitive, cum ar fi rolul de model pe care profesorul îl poate îndeplini pentru cursanţii săi). Ceea ce ne interesează este scăderea incidenţei negative a tuturor acestor indicatori, lucru care este posibil în cazul metodelor de interacţiune educaţională, când membrii echipei didactice au statut egal (chiar dacă unul dintre ei îndeplineşte rolul de lider, acest rol va fi circular, în sensul că toţi îl vor îndeplini la un moment dat), repertoriul lor este apropiat, imprecizia limbajului poate fi clarificată prin discuţiile de grup etc.

Omisiunea apare atunci când emiţătorul filtrează intenţionat mesajul sau când nu este capabil să cuprindă întregul mesaj, iar atunci când îl va transmite, o va face utilizând informaţii incomplete. Este vorba aici tot de un tip de filtrare (pe care am analizat-o mai devreme, atunci când am vorbit despre mesaj), diferenţa fiind că se axează pe emiţător, şi

nu pe receptor. Spre exemplu, un elev/student omite să ne spună, atunci când ne relatează că nu s-a implicat în activitatea de grup pentru că n-a înţeles sarcina, că, în timpul în care profesorul explica ceea ce aveau de făcut cursanţii, vorbea cu un coleg. Desigur că omisiunile ca bariere ale comunicării eficiente sunt deosebit de frecvente şi de aceea obişnuirea elevilor cu un exerciţiu de tip studiu de caz ar putea să conducă la lărgirea sferei de elemente – pozitive şi negative – de care este nevoie pentru a rezolva corect o problemă.

Supraîncărcarea se referă la faptul că, de multe ori, receptorul trebuie să facă faţă unei abundenţe informaţionale extreme; acest lucru poate conduce la dezvoltarea unui refuz faţă de activităţile care sunt prevăzute de materia respectivă, la confuzionarea cursanţilor şi la epuizarea fizică şi motivaţională a acestora. Credem că, în aceeaşi ordine de idei – şi respectând principiul complementarităţii la care am făcut referire pe parcursul acestui capitol –, putem să spunem că şi insuficienţa informaţională poate conduce la bariere comunicaţionale şi, în ultimă instanţă, la scăderea eficienţei activităţii instructiv-educative. De aceea, dezvoltarea unui concept de *optimum comunicaţional* este mai mult decât necesară, iar cuprinderea în această acţiune a barierelor *versus* elementele ce caracterizează eficienţa procesului de comunicare didactică reprezintă o modalitate de lucru adaptată.

Un alt factor major în caracterizarea eficienţei comunicării îl reprezintă *sincronizarea*. Într-adevăr, atunci când – spre exemplu – vom cere elevilor/studenţilor să desfăşoare o activitate de brainstorming, fără ca aceasta să fie în mod real pregătită (elevii să se fi obişnuit cu metoda respectivă, să posede informaţii despre ceea ce vor urma să discute), este probabil ca succesul activităţii ca atare să fie relativ. Astfel, găsirea timpului potrivit pentru fiecare etapă presupusă de activitatea pe care dorim să o desfăşurăm va conduce la diminuarea unei asemenea bariere în comunicarea profesor-cursant.

La cea de-a cincea barieră, şi anume *acceptanţa*, am făcut deja referire.

George Gallup (*apud* Wilcox, Ault, Agee, 1989, pp. 201-202) a completat o listă de determinante situaţionale care acţionează ca bariere în dezvoltarea unui conţinut informaţional nou:

- complexitatea ideii este prima dintre acestea; cu cât mai complexă va fi ideea, cu atât mai puţin vor dori persoanele să o înţeleagă şi să acţioneze pe baza acesteia; de aceea, în şcoală – unde se presupune că ideile complexe reprezintă o pondere însemnată din conţinutul mesajelor –, este util să ţinem întotdeauna cont de principiul didactic al graduării cunoştinţelor şi să încercăm să utilizăm în transmitere materiale auxiliare (grafice, suport audiovizual), pentru a coborî scara de greutate a înţelegerii informaţiei fără să prejudiciem, într-un fel sau altul, conţinutul informaţional propriu-zis;
- diferenţele dintre patternurile uzuale şi cele ale respectivului mesaj, dar şi competiţia dintre ideile răspândite; conform acestei perspective, persoanele acceptă greu idei radical diferite de ceea ce cunosc (deşi putem observa în practica educaţională şi existenţa unui fenomen invers), iar aceste idei noi trebuie să le completeze pe cele care există deja – iată de ce, în şcoală, folosirea experienţei de viaţă a elevilor, mai ales că aceasta este îmbunătăţită de accesul la mijloacele de informare în masă, devine nu doar strict utilă, ci esenţială;
- necesitatea demonstraţiei şi frecvenţa reamintirii sunt, de asemenea, concepte des întâlnite în teoria şi practica educaţională.

O barieră importantă în procesul comunicaţional este evidenţiată şi de conceptul de *etică a comunicării*. Desigur că este util, înainte de toate, să ne punem o întrebare: în ce măsură putem vorbi despre o etică a comunicării? Şi dacă putem face acest lucru, în ce sens?

Câteva caracteristici sunt directe şi evidente pentru acest demers: (1) integritatea (onestitatea) sursei mesajului; (2) diminuarea defensivităţii unui mesaj specific; (3) preconizarea impactului practic al unui mesaj sau al unui set de mesaje şi (4) împărţirea responsabilităţii legate de comunicare şi de conflict între cei care se află în interacţiune.

Joseph DeVito (1988, p. 12) afirmă că o comunicare neetică este guvernată de obligarea oamenilor (1) *să facă alegeri* pe care, în mod normal, nu le-ar face şi (2) *să nu facă alegeri* pe care, în mod normal, le-ar face.

Un aspect important al eticii comunicării începe o dată cu globalizarea mijloacelor de comunicare. Noile tehnologii pot aduce noi bariere în comunicare ori pot înlesni comunicarea, depinde de unghiul din care vor fi abordate. E.M. Eisenberg şi P. Riley observă impactul tehnologiei asupra comunicării în organizaţii: „Putem să ne aşteptăm ca noile tehnologii de astăzi (*groupware* şi alte comunicări mediate de computer, realitatea virtuală, biotehnologia, multimedia şi Internetul) să aibă un impact puternic asupra culturii muncii, ca şi predecesoarele lor (telefonul, e-mail-ul şi voice mail-ul). (...) Motivul este atât de important pentru cercetările privind cultura organizaţională care acordă atenţie tehnologiei, întrucât tehnologia joacă un rol-cheie în structurarea unui comportament – asupra patternurilor de interacţiune, de timp şi de spaţiu" (Jablin, Putnam, 2001, p. 315). Spre exemplu, la colucrătorii electronici (care nu ajung să stea efectiv în companie) –, contactul între angajaţi este unul virtual. Se extinde ideea spre birouri virtuale şi echipe de lucru virtuale, când oamenii raportează că sunt la serviciu în momentul intrării în cyberspaţiu. Chiar şi în momentul în care oamenii se află fizic în birourile companiei, ei pot să fie conectaţi şi în alte locuri. În compania de publicitate Chiat Daz, angajaţii folosesc computerul şi telefonul mobil, fiind încurajaţi să lucreze oriunde în companie (nu doar în biroul lor), în dependenţă directă cu nevoile specifice ale proiectului pe care îl derulează.

Trebuie spus că, în demersul didactic de îmbunătăţire a aptitudinilor de comunicare, se cuvine să pornim de la o analiză atentă a tuturor elementelor pe care le-am amintit mai sus; de altfel, putem lesne observa că, în parte, această acţiune este situaţională, în sensul că extinsa posibilitate combinatorică a variabilelor despre care am vorbit deja îngreunează găsirea unui model explicativ în acest sens. Totuşi, considerăm că se desprind câteva linii de forţă pe care le putem puncta astfel:

- în primul rând, eficienţa comunicării poate creşte atunci când mediul comunicaţional este propice; ne referim atât la un mediu fizic, în sensul ergonomiei şcolare, cât şi la un mediu socio-psiho-pedagogic (spre exemplu, dacă un elev/student se va afla într-un grup în care nu se simte bine şi doreşte să fie în alt grup, atmosfera în grupul în care este la momentul acela nu are cum să fie propice eficienţei comunicării). Problema se plasează însă pe un continuum extrem de flexibil, deoarece, dacă luăm exemplul de mai sus şi ne gândim că profesorul doreşte să îmbunătăţească abilităţile competiţionale ale unui elev mai timid, mutându-l pentru aceasta într-un grup mai dinamic, chiar dacă pentru moment elevul/studentul respectiv nu va avea o dispoziţie comunicaţională prea ridicată, obiectivele pe termen lung ale acestei opţiuni a cadrului didactic pot să fie benefice din punctul de vedere al dezvoltării abilităţilor de comunicare;
- un al doilea indicator devine, astfel, armonizarea scopurilor şi obiectivelor activităţii pe care ne-o propunem la structura comunicaţională prezentă;
- activităţile de perfecţionare a deprinderilor de comunicare la nivelul emiţătorului sau receptorului (pe care le vom detalia atunci când vom vorbi despre ascultarea interactivă) reprezintă un alt factor cu sferă de acţiune evidentă. În ceea ce-l priveşte pe emiţător,

elevii/studenţii trebuie obişnuiţi cu anumite aspecte legate de subiectul pe care vor să-l transmită (în ce măsură acesta întruneşte necesităţile celor care vor recepţiona mesajul, în ce măsură persoana emiţătoare este îndeajuns de motivată şi cunoaşte subiectul, în ce măsură ocazia este potrivită pentru transmiterea acestui tip de mesaj etc.).

Punctul nostru de vedere a căutat să surprindă liniile de forţă ale comunicării prin modalităţile în care aceasta se poate situa pe un continuum de la spaţiul barierelor în direcţia elementelor ce privesc eficienţa sa; o astfel de manieră de lucru a presupus inventarierea unor componente ale sistemului de comunicare, a relaţiilor dintre acestea, a efectelor şi tendinţelor de evoluţie, precum şi a cadrelor de restricţionare a demersurilor în direcţia unei comunicări eficiente, elemente care să se constituie într-o dimensiune instrumentală pentru activitatea cadrului didactic la clasă. Nu trebuie însă să uităm că acest fenomen trebuie tratat în perspectiva sa acţională; Steliana Toma precizează că, „fie că a reuşit să rezolve o problemă de tip «abatere», fie una de tip «optimizare», profesorul nu trebuie să neglijeze faptul că, în perioada următoare, se va confrunta şi cu probleme «potenţiale», adică probleme care apar după luarea unei decizii" (Toma, 1994, p. 62).

Rezumat

Conceptul de barieră în comunicare poate fi gândit într-un echilibru dinamic cu elementele care privesc eficienţa comunicării. Astfel, aproape toate barierele înregistrează în interiorul lor germenele eficienţei (dar procesul poate fi privit şi din celălalt punct de vedere). Multe dintre barierele comunicării îşi află originea în „miturile" despre comunicare. Barierele pot fi regăsite la nivelul tuturor componentelor actului de comunicare, precum şi la nivelul procesului ca atare. Etica comunicării poate constitui o sursă de eficienţă ori o barieră în procesul de comunicare.

Exerciţii şi teme de reflecţie

1. La barierele comunicaţionale putem cere cursanţilor (împărţiţi pe grupuri de discuţie) să identifice cinci astfel de bariere. După ce au fost evidenţiate, cursanţii vor trebui să alcătuiască un continuum de la ineficienţa comunicării spre eficienţă şi să încerce să transforme bariera într-un element pozitiv (figura 15).

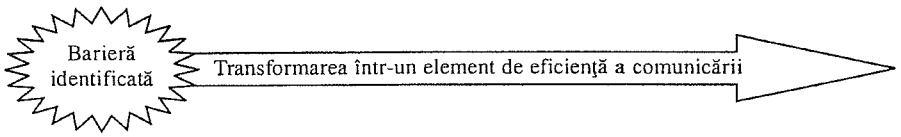


Figura 15.

2. De multe ori, când suntem într-o situaţie de comunicare, ne aflăm într-o postură mai mult sau mai puţin inconfortabilă din cauza unor bariere care ne împiedică să comunicăm eficient. Pentru a depăşi o astfel de senzaţie, faceţi următorul experiment: scrieţi pe o foaie de hârtie toate nemulţumirile pe care le aveţi legate de faptul că vă aflaţi atunci în acel loc şi toate barierele pe care le întâmpinaţi în comunicarea respectivă. După ce reuşiţi să epuizaţi – măcar la o primă vedere – aceste motive de nemulţumire, mototoliţi hârtia în pumn şi aruncaţi-o la coşul de gunoi. Vă simţiţi mai eliberat, puteţi să comunicaţi mai uşor?

3. Alcătuiţi o scală de evaluare gândindu-vă la 10 dintre cele mai importante situaţii de comunicare cu care vă confruntaţi (spre exemplu, comunicarea cu şeful, comunicarea cu soţia/soţul, comunicarea cu propriii copii, comunicarea cu colegii de serviciu, comunicarea cu prietenii, comunicarea cu o persoană necunoscută etc.) şi alcătuiţi un inventar în cinci trepte – de la 1 (foarte slabă) la 5 (foarte bună) – prin care să vă caracterizaţi comunicarea în toate aceste situaţii; după ce inventarul a fost realizat, gândiţi-vă la diferenţele dintre aceste cazuri (în unele situaţii vă caracterizaţi ca fiind un comunicator mai eficient decât în altele).

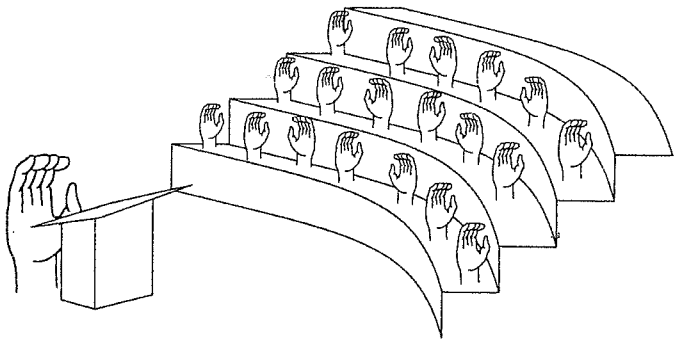
Comunicarea	Foarte slabă	Slabă	Medie	Bună	Foarte bună
Cu şeful					
Cu soţul/soţia					
Cu propriii copii					
Cu colegii					
Cu prietenii					
Cu o persoană necunoscută					
Altele (numiţi)					

Acest exerciţiu poate reprezenta un bun punct de pornire pentru a învăţa despre cum funcţionează comunicarea şi cum poate deveni ea eficientă în experienţa dumneavoastră cotidiană. Putem extinde exerciţiul încercând să răspundem la acelaşi tabel cu situaţiile de comunicare identificate şi din perspectiva persoanelor pe care le cunoaştem şi să concluzionăm care dintre aceste persoane din anturajul nostru considerăm că au, în situaţiile date, aptitudini mai bune de comunicare decât propria persoană, care au aptitudini de comunicare egale cu ale noastre şi care au aptitudini de comunicare mai reduse decât noi pentru situaţiile respective. De fiecare dată, va trebui să ne punem întrebarea „de ce?" şi să identificăm mecanismele de răspuns comunicaţional care stau la baza acestor diferenţe, pentru a putea îmbunătăţi propriul stil de comunicare.

4. La etica comunicării putem să punem cursanţilor următoarea întrebare: este etic să minţi pe cineva? Dar dacă afli că cineva mai are foarte puţin de trăit (are o boală incurabilă despre care nu ştie), ce decizie alegi să iei: îi comunici sau nu acest lucru? Care sunt implicaţiile etice ale fiecărei decizii?
5. Un alt exerciţiu pe care-l propunem la dezvoltarea problemei eticii în comunicare presupune discutarea într-un grup de 5-6 persoane a următoarei problematici: eşti prietenă bună cu Maria din şcoala primară. Anul trecut, Maria s-a logodit cu Adrian şi, în ultimul timp, totul a fost foarte bine pentru ei. Seara trecută însă tu l-ai văzut pe Adrian cu o tânără drăguţă şi fără îndoială că se putea citi din comportamentul lor că este vorba despre o întâlnire romantică. Nu ai avut nici un dubiu, i-ai văzut foarte bine. Tu nu vrei să te amesteci în relaţia lor, dar nu ai, în acelaşi timp, o obligaţie faţă de Maria să-i comunici aceste lucruri?

Capitolul 5

Prezentarea şi ascultarea eficiente



5.1. Prezentarea eficientă

De vorbit, vorbim în fiecare zi; fiecare face acest lucru. Însă unii dintre noi ştiu să comunice mai eficient decât alţii. De ce? De multe ori ne aflăm în situaţia de a începe o conversaţie cu o altă persoană şi nu ştim cum să o facem. Pentru foarte mulţi, începutul unei conversaţii cu cineva are o valoare însemnată privind relaţionarea viitoare cu persoana respectivă (şi această valorizare este una reală dacă ţinem seama de multitudinea de bariere care pot apărea în comunicare la acest prim nivel – vezi, spre exemplu, *disponibilitatea euristică*, fenomen care înregistrează tendinţa de a aprecia un eveniment pe baza primelor impresii create de acesta).

Pentru cele mai multe dintre persoane, începutul conversaţiei înseamnă angajarea în *mica discuţie* (desemnând abordarea unor teme fără importanţă, exterioare, cum ar fi starea vremii); această etapă are rolul de a menţine persoanele în contact până în momentul în care conversaţia poate să evolueze spre probleme mai profunde. În situaţiile sociale noi, aşa cum se observă în literatura de specialitate, cea mai bună cale este aceea de a începe conversaţia prin punerea unor întrebări (unele dintre acestea sunt ţintite în direcţia obţinerii unor informaţii, dar scopul lor principal este de a stabili elemente comune cu cel cu care discutăm); printre aceste întrebări este util să existe o chestionare generală a partenerului de conversaţie, deoarece oamenii, în marea lor majoritate, se simt bine când ceilalţi arată interes pentru persoana lor.

Mult mai greu este atunci când trebuie să vorbim în faţa mai multor persoane. Ce vom face în acest caz? Pentru unii oameni, a vorbi în faţa unui auditoriu este o adevărată tortură, deoarece se tem că nu vor avea succes. Cum putem vorbi eficient?

Încercaţi să ascultaţi mai mulţi vorbitori la televizor sau la diverse conferinţe şi să notaţi ce v-a impresionat pozitiv sau negativ în modul de prezentare, care dintre ei v-a convins, ce elemente puteţi identifica la cel care v-a convins. Răspundeţi, pentru această din urmă persoană, la următoarele întrebări şi găsiţi dumneavoastră altele: Vorbitorul părea că îşi cunoaşte audienţa, părea că vă înţelege pe dumneavoastră? Vorbitorul credea că ceea ce face el, transmiţându-vă mesajul său, este important?

Comunicarea publică implică o sursă primară (vorbitorul public) care comunică cu mulţi alţii; aceasta devine comunicare de masă când mesajul este trimis printr-un mediu care face posibilă legătura cu un mare număr de persoane – cum este cazul televiziunii, radioului, ziarelor, revistelor, cărţilor, filmelor etc. În comunicarea de masă, în mod normal, nu există o interacţiune faţă în faţă" (Brilhart, Galanes, 1995, p. 49).

Pentru dezvoltarea liniilor de forţă în construcţia unei prezentări de succes, am urmărit ideile de bază dezvoltate în literatura de specialitate (vezi, spre exemplu, DeVito, 1988; Hybels, Weaver, 1989; Gamble, Gamble, 1993 etc.).

➢ **Faza I: pregătirea**. În primul rând, trebuie să pregătim cuvântarea pe care dorim să o ţinem. Pornim pentru aceasta de la *selectarea ariei în care se va înscrie subiectul* pe care dorim să îl prezentăm. Aceasta trebuie să se dovedească relevantă şi interesantă pentru audienţa pe care v-aţi propus să o aveţi, dar şi pentru dumneavoastră (dacă zona în care se poate dezvolta subiectul ales nu este interesantă în primul rând pentru vorbitor, acestuia îi va fi greu să-şi convingă publicul că merită să asculte ce va avea el de zis) şi să fie în concordanţă cu ocazia prezentării. În acelaşi timp, trebuie să ne asigurăm că avem suficient material la dispoziţie pentru a pregăti un discurs care să ofere informaţii noi şi interesante pentru audienţă şi că subiectul discuţiei este adecvat unităţii de timp alocate (dacă aveţi la dispoziţie cinci minute, nu veţi vorbi despre istoria unui întreg domeniu). Subiectul ales trebuie să fie bine proporţionat în aria generală a posibilităţilor de tratare faţă de fenomenul pe care dorim să-l analizăm; astfel, este de dorit ca tema să poată avea profunzime mai degrabă decât să fie tratată cu superficialitate.

În al doilea rând, trebuie să facem o distincţie la nivelul scopului pe care-l urmărim prin prezentarea noastră: *să informăm* sau *să exercităm o acţiune de persuasiune*? Prezentarea informativă este gândită în sensul creării înţelegerii, pentru a clarifica ce înseamnă ceva anume, a corecta neînţelegerile, a demonstra cum funcţionează anumite fenomene, a explica cum trebuie făcute anumite lucruri. Atunci când este tratat un subiect controversat, prezentarea informativă se centrează pe obiectivitate, punând egal în valoare argumentele ambelor alternative. Prezentarea persuasivă este proiectată pentru a influenţa atitudinile ori comportamentele celorlalţi, pentru a schimba credinţe ale audienţei, pentru a motiva şi redirecţiona modul în care acţionează publicul. În prezentarea persuasivă, vorbitorul este un avocat al uneia dintre poziţiile aflate în controversă. Ross (1986) a remarcat că acestor două modalităţi de structurare a discursului mai putem să-i adăugăm una (pe care o regăsim, de obicei, ca un corolar al primelor două), şi anume prezentarea în scopul de a distra/amuza audienţa. În continuarea stabilirii generale a scopului discursului (informativ sau persuasiv), se trece la o dimensiune mai circumscrisă a scopului nostru prin dezvoltarea completă şi clară a acestuia în directă legătură cu subiectul ales şi gândirea sa în termeni de efecte pe care dorim să le producem asupra audienţei. În sfârşit, avem acum ocazia să identificăm ideea centrală a prezentării noastre (în prezentarea informativă, aceasta conţine informaţiile pe care ne dorim să le reţină audienţa, pe când în prezentarea persuasivă, ideea centrală spune publicului ce doreşte vorbitorul să facă acesta).

În al treilea rând, este necesară o *analiză a propriei persoane*. Este evident că subiectul ales trebuie să se potrivească, într-un fel, unor abilităţi şi resurse interioare pe care le putem folosi cu succes în dezvoltarea prezentării pe care dorim să o întreprindem. Câteodată, oamenii pot descoperi că posedă caracteristici şi abilităţi unice, că au avut parte de experienţe care, chiar dacă la o primă vedere nu păreau să se potrivească cu tema aleasă, vor putea dezvolta motivaţional audienţa. Pentru a uşura activitatea de alcătuire a acestui inventar personal, putem dezvolta activităţi de brainstorming individual (vezi capitolul despre comunicarea intrapersonală şi cel despre metode).

În al patrulea rând, trebuie să purcedem la o *analiză a audienţei*. Trebuie să cunoaştem, înainte de toate, ceva despre publicul căruia ne vom adresa (de exemplu, este extrem de important cât de mult cunoaşte acesta tema pe care dorim să o prezentăm – pentru că s-ar putea, în caz contrar, să ne aflăm în situaţia de a prezenta informaţii pe care persoanele din

audienţa noastră le ştiu deja; ce părere au acestea despre problema în cauză – pot să o considere puţin importantă pentru ei sau ar putea avea resentimente dacă, într-un fel sau altul, contravine sistemului lor de valori sau de credinţe?; Ce ar dori să cunoască din întreaga arie de fenomene pe care doriţi să le-o prezentaţi?; Ce aşteaptă de la dumneavoastră?). Pentru a face această analiză, un prim pas ar fi crearea unei imagini mentale a oamenilor cărora urmează să vă adresaţi (acest lucru este util nu doar în direcţia ajustării discursului, dar şi pentru „obişnuirea" cu publicul, cu eliminarea unor blocaje emoţionale care pot apărea la un prim contact cu persoane necunoscute). Dacă aveţi o experienţă proprie cu aceştia (i-aţi cunoscut dinainte), folosiţi această experienţă pentru a stabili respectivul tablou mental, dacă nu, puteţi cere unor alte persoane informaţii pentru a putea face acest lucru. Un aspect important este cel al stabilirii compoziţiei *demografice* a audienţei dumneavoastră: aspecte ca vârsta, sexul, statusul marital, religia, fondul cultural, ocupaţiile, statusul socioeconomic, educaţia şi apartenenţa lor în organizaţii speciale pot să ocupe un rol hotărâtor în modul în care vă veţi structura discursul. Pentru a lua doar un exemplu, vârsta participanţilor impune un mod de prezentare (aceasta diferă dacă este făcută unor elevi de clasa a şasea, unor studenţi sau unor oameni adulţi), dar, în acelaşi timp, şi vârsta vorbitorului poate fi un dinamizator ori, dimpotrivă, un frenator al comunicării.

O dată ce am stabilit compoziţia demografică, trebuie să trecem la stabilirea atitudinii audienţei; aceasta din urmă este guvernată de patru paşi: *motivaţia* (dacă audienţa este obligată să participe sau dacă doreşte să asculte discursul dumneavoastră), *valorile* (audienţa este mai degrabă omogenă/similară în ceea ce priveşte tabela valorică sau eterogenă/diferită?), *nivelul de acord* (audienţa este de acord cu punctul de vedere pe care doriţi să-l prezentaţi sau este împotrivă) şi *nivelul de implicare* (cât de mult îi pasă de problematica în cauză?). În urma cuantificării răspunsurilor la aceste întrebări, putem să efectuăm o predicţie – care să aibă o ridicată valoare de adevăr – asupra modului în care publicul nostru va reacţiona într-o situaţie dată. H.L. Hollingworth consideră că putem să luăm în consideraţie cinci tipuri de audienţă: (1) audienţa trecătoare – o audienţă temporară, cum ar fi persoanele care se află pe o stradă la un moment dat al zilei. Nici un element comun nu îi leagă pe membrii audienţei de vorbitor; primul pas, cel de captare a atenţiei, este crucial; (2) audienţa pasivă – audienţa care este deja structurată de reguli ale ordonării; prezentatorul este mai degrabă definit de pasul al doilea în discurs, de menţinerea atenţiei şi interesului acestei audienţe; (3) audienţa selectată reprezintă acei membri care se află la un loc în funcţie de un scop comun, dar nu sunt solidari între ei sau cu punctul de vedere al vorbitorului; vorbitorul trebuie să urmărească impresionarea, persuadarea şi direcţionarea unui astfel de public; (4) audienţa concertată reprezintă acei membri uniţi de un scop comun şi activ, solidari în interes şi urmărind o activitate reciprocă, dar la care nu există o diviziune clară a muncii sau o organizare clară a autorităţii; (5) audienţa organizată reprezintă un grup cu o divizare clară a activităţii şi care împărtăşeşte un scop comun şi interese comune.

În sfârşit, în al cincilea rând trebuie să luăm în consideraţie *ocazia şi contextul* în care va fi făcută prezentarea. Ocazia include cinci elemente: data şi timpul prezentării, întinderea prezentării, locaţia acesteia, natura ocaziei şi mărimea audienţei. *Data şi timpul* prezentării sunt importante în funcţie de publicul pe care-l avem. Dacă aveţi o prezentare duminică la prânz, audienţa nu va fi prea încurajată să asculte discursul; la fel se întâmplă când ora discursului este împinsă până târziu, în cursul serii, după ce auditoriul dumneavoastră a avut o zi de muncă. *Întinderea prezentării* este de asemenea importantă: astfel, în cazul în care conferenţiarul anunţă că discursul nu va dura mai mult de 20 de minute, dar se lungeşte la o oră întreagă, această neconcordanţă nu va fi privită cu plăcere de publicul său. *Locaţia* este utilă ca un catalizator ori, dimpotrivă, un element de inhibare a comunicării: este vorba despre un anume indice de confort fizic şi psihologic (dacă audienţa stă pe scaune tari şi inconfortabile sau dacă spaţiul de desfăşurare a conferinţei este departe de locul de muncă al membrilor ei, unde aceştia vor trebui să ajungă repede ulterior), nivelul de zgomot etc. Dacă nu cunoaşteţi sala în care va trebui să ţineţi o conferinţă, este util să mergeţi înainte de prezentare şi să aruncaţi o privire, pentru a lua în calcul anumite variabile, cum ar fi poziţia scaunelor audienţei spre exemplu. Tipul ocaziei şi mărimea audienţei stabilesc modul în care ne vom structura discursul: astfel, dacă trebuie să facem o prezentare la o aniversare a unei instituţii, acest discurs va fi mai degrabă scurt şi omagial decât plin de informaţii şi specializat.

➢ **Faza a II-a: identificarea materialelor suport.** În momentul încheierii etapei de pregătire, avem la dispoziţie aria de dezvoltare a subiectului pe care intenţionăm să-l urmărim în prezentare, precum şi scopul pentru care desfăşurăm acţiunea şi am raportat totul la propria persoană, la audienţa pe care o vom avea şi la ocazia prezentării. Este momentul să ne apropiem mai mult de dimensiunea informaţională a materialului pe care îl vom prezenta. Pentru aceasta, avem nevoie de obţinerea unor informaţii relevante în legătură cu subiectul ales. Vom începe deci cu *dezvoltarea experienţei personale şi a observaţiei* (pentru că, dacă am ales un anumit subiect, înseamnă că avem anumite cunoştinţe despre acesta şi un interes puternic în domeniu); mai mult, exprimarea acestei experienţe personale poate să provoace o vie impresie publicului şi să se dovedească, uneori, mai puternică decât informaţiile culese din alte surse. *Interviul* este o a doua metodă prin care putem obţine informaţii cu o importantă notă personală (dacă prezentarea este despre obiceiurile din Ardeal, puteţi să cereţi impresii şi să chestionaţi studenţii care provin din această zonă). Accesul la cărţi, articole din reviste şi ziare, site-uri pe Internet etc. reprezintă un sprijin important în vederea strângerii informaţiei de care aveţi nevoie pentru prezentare. În cazul în care cărţile vă pot aduce în atenţie informaţia verificată de timp, ziarele şi Internetul vă pot oferi exemple puternice şi realităţi de ultimă oră ale fenomenului. Vă puteţi alcătui mici fişe cu informaţiile pe care le-aţi înregistrat pentru a putea face un *puzzle* cu ele, în sensul că puteţi să le ordonaţi aşa cum credeţi şi să le schimbaţi ordinea în momentul în care găsiţi alte informaţii.

Pentru a dezvolta mai uşor forma discursului dumneavoastră şi pentru a obţine toate variabilele de care aveţi nevoie în acest scop, puteţi folosi: *definiţiile* (arată ce este un fenomen, ce înseamnă un anumit concept etc.; definiţiile sunt importante pentru introducerea audienţei în problematica discutată); *compararea* (punctarea similarităţilor dintre două sau mai multe lucruri; este utilă, de asemenea, în clarificarea unui anumit aspect – spre exemplu, dacă un părinte este îngrijorat să-şi lase băiatul la o petrecere până dimineaţa, i se poate oferi următorul raţionament prin comparaţie: vecinul tău îşi lasă copilul la aceeaşi petrecere, şi el are fată); *contrastul* punctează diferenţele dintre două sau mai multe lucruri (prin contrast putem să scoatem mai bine în evidenţă particularităţile ambelor fenomene); *exemplele* sunt utilizate pentru a ilustra un raţionament (câteodată, sunt folosite exemple ipotetice pentru ilustrarea unui punct de vedere, acestea fiind exprimate într-o formă narativă de genul: „Haide să ne gândim ce s-ar întâmpla dacă..." – important în folosirea exemplelor ipotetice este asigurarea că acestea chiar s-ar putea produce şi nu sunt doar rodul fanteziei noastre); *povestirile* sunt spuse despre oameni în situaţii particulare, în intenţia ca audienţa să se identifice cu aceştia; povestirile aduc cu ele un nivel crescut de implicare a audienţei (un exemplu de povestire ar începe cu: „Referitor la această problemă, să vă povestesc ce i s-a întâmplat unui prieten de-al meu..."); *statisticile*

reprezintă fapte într-o formă numerică ce conving audienţa prin prezentarea evidenţei („acest lucru se întâmplă în proporţie de atât la sută în fiecare an"); trebuie însă să ne asigurăm că datele obţinute sunt reale şi de aceea trebuie să verificăm onestitatea sursei de la care obţinem datele şi actualitatea acesteia; *repetiţiile* (readucerea unui fenomen în atenţie folosind aceleaşi cuvinte) şi *reformulările* (readucerea unui fenomen în atenţie folosind alte cuvinte); *citatele* (pasaje din diferite domenii şi autori care pot ilustra materialul nostru), *depoziţiile* (utilizarea unei acţiuni ori declaraţii făcute de o altă persoană pentru a oferi autoritate la ceea ce spunem – atenţie însă la eroarea intitulată „apelul la autoritate", care înseamnă că vom exclude orice judecată contrară privind fenomenul discutat prin formulări de tipul „aşa a spus cutare, deci nu poate fi fals") şi *studiile* (investigaţia de profunzime a unui subiect).

Sunt utile în acest moment şi identificarea şi stabilirea locului unor mijloace auxiliare în cadrul prezentării; acestea ajută audienţa să urmărească, să înţeleagă, să răspundă la şi să-şi reamintească prezentarea dumneavoastră. O problemă importantă, ce se ridică atunci când vorbim despre stabilirea acestor mijloace audio şi video care să însoţească prezentarea propriu-zisă, porneşte de la identificarea punctelor precise din prezentare în care materialele auxiliare vor fi eficiente (trebuie să evităm capcana abuzului de imagini – imagismul – care, în loc să sprijine prezentarea, o sufocă şi determină distragerea atenţiei audienţei). Printre tipurile de materiale auxiliare vizuale se numără: obiectele (atunci când este posibilă aducerea acestora în faţa publicului) şi modelele (atunci când obiectele sunt, spre exemplu, prea mari sau prea mici, folosim modele – dacă vreţi să vorbiţi despre sistemul solar, veţi folosi un astfel de model); graficele, fotografiile şi desenele, elementele filmice, diferite imagini pe computer etc. Conform literaturii de specialitate, în alegerea materialelor auxiliare vizuale trebuie să ţinem seama de trei indicatori: simplitatea, claritatea şi vizibilitatea.

➢ **Faza a III-a: proiectarea prezentării**. În această a treia fază, am strâns suficient material în legătură cu subiectul pe care dorim să-l abordăm în prezentare şi suntem gata să trecem la activitatea de organizare a ideilor rezultate. Mesajul trebuie gândit avându-se în vedere că audienţa trebuie să-l înţeleagă din prima clipă în care l-a auzit, deoarece este probabil să nu îl mai fi întâlnit niciodată în aceeaşi formulă. Pentru a ne asigura de acest fapt, trebuie să folosim un cuantum suficient de redundanţă (concept care a fost tratat atunci când am vorbit despre mesaj) în planul a trei axe: să-i spunem audienţei despre ce vom vorbi în prezentarea noastră, apoi să facem efectiv prezentarea şi, la sfârşit, să-i rezumăm ceea ce am spus în prezentarea noastră (retenţia). Aceste trei axe descriu un model clasic în prezentare: introducerea, conţinutul şi concluzia. Desigur că într-un astfel de model vom începe cu dezvoltarea conţinutului, în funcţie de care, după aceea, vom gândi introducerea şi concluziile.

Dezvoltarea conţinutului presupune, în primul rând, o acţiune de identificare a ideii centrale şi a ideilor subordonate (acestea din urmă au rol de fundament pentru construcţia ideii principale, funcţia lor fiind aceea de amplificator şi susţinător al ideilor mai importante; de altfel, în pedagogie este bine fundamentată ideea obiectivelor şi, în particular, a obiectivelor operaţionale a căror structurare poate fi folosită dacă prezentarea noastră este mai apropiată de specificul unei lecţii). Trebuie să eliminăm ideile cele mai puţin importante în raport cu subiectul nostru, să combinăm elementele care au puncte comune, să selectăm ideile care sunt cele mai relevante pentru audienţa noastră etc. În al doilea rând, aceste idei o dată identificate trebuie ordonate într-un mod care să aibă sens pentru publicul nostru. Ordonarea se poate dezvolta în cinci modalităţi: (1) cronologică sau ordonarea temporală;

(2) ordonarea spaţială; (3) ordonarea de tip cauză-efect; (4) ordonarea de tip problemă-soluţie şi (5) ordonarea după subiect.

Ordonarea *cronologică* implică dezvoltarea ideilor prezentării în funcţie de ordinea în care acestea apar în timp; ea este utilă în special atunci când dorim să descriem un fenomen folosind o abordare istorică (spre exemplu, cineva care are mai multe date despre apariţia unui fenomen va spune: „În 1920 s-a întâmplat..., pentru ca în 1980 să se dezvolte..., iar în ultimii ani să înregistrăm o nouă creştere a..."). Ordonarea cronologică poate avea, de asemenea, valoare în descrierea unui proces (putem spune „primul pas este..., al doilea pas presupune..."). Ordonarea *spaţială* descrie un obiect, o persoană ori un fenomen care există în spaţiu (spre exemplu, dacă cineva descrie un apartament, va dezvolta subiectul astfel: „Imediat după uşă se află un hol din care intrăm în camere; în prima cameră se află..."). Ea este îndeobşte utilă atunci când dorim să prezentăm un aspect sistemic, cum mai multe părţi împreună produc un tot/întreg. Ordonarea de tip *cauză-efect* recomandă categorizarea materialului pe care îl folosim în probleme şi efectele pe care le au acestea. Se poate urmări o abordare naturală (de la cauză la efect: „Lipsa unui climat deschis spre comunicare în organizaţii poate duce la o mare fluctuaţie de personal") sau o abordare inversă (de la efect la cauză, când veţi începe cu fenomenul fluctuaţiei de personal în unele organizaţii pentru a ajunge la lipsa climatului deschis spre comunicare). Ordonarea de tip *problemă-soluţie* recomandă doi paşi: (1) determinarea problemelor care apar în situaţia discutată şi (2) oferirea unor soluţii posibile pentru remedierea acestora (spre exemplu, veţi identifica o problemă în organizaţia dumneavoastră, în sensul că există un climat conflictual şi dezvoltaţi o soluţie prin pregătirea membrilor organizaţiei în comunicarea eficientă şi managementul conflictului; un avantaj al organizării de tip problemă-soluţie este problematizarea – oferirea de situaţii-problemă auditoriului, acesta din urmă fiind pus în ipostaza de a încerca să găsească o soluţie înainte de a cunoaşte soluţia oferită de vorbitor). Unii autori indică şi *secvenţa motivantă*, introdusă în prezentarea persuasivă de către Alan H. Monroe ca având, de asemenea, un pattern de tip problemă-soluţie; aceasta presupune cinci paşi: atenţia (vorbitorul atrage atenţia asupra subiectului), nevoia (vorbitorul dezvoltă nevoia de schimbare în legătură cu nevoile audienţei; aici apare dezvoltarea problemei), satisfacţia (vorbitorul prezintă propriile soluţii şi arată cum rezolvă acestea nevoile menţionate), vizualizarea (vorbitorul arată ce rezultă atunci când soluţia are efecte) şi acţiunea (vorbitorul indică ce tip de acţiune este necesar pentru a aduce schimbarea dorită). Ordonarea *după metoda dificultăţii* presupune organizarea materialului (în special la conţinuturile care se înscriu într-o arie tehnică) pornind de la aspectele cele mai simple în direcţia celor mai dificile. Ordonarea *după subiect (topică)* reclamă găsirea unor elemente interne ale temei discutate, care să dezvolte o organizare a prezentării; împărţirea prezentării în mai multe teme principale; pentru aceasta putem folosi: dezvoltarea în sfera avantajelor şi dezavantajelor, percepţia mai multor categorii de persoane asupra acestor fenomene etc.

Pentru a dezvolta trecerea de la o idee la alta, vom folosi anumiţi *conectori* sau elemente de tranziţie; aceştia oferă audienţei linii de ghidaj şi o sprijină în urmărirea dezvoltării materialului prezentat (exemple de conectori: „în continuare vom discuta...", „pe de altă parte", „astfel, după cum vedeţi..." etc.). Tot cu rol de conector putem folosi *rezumatele interne*; este mai util pentru audienţă ca înainte de a se trece la o altă idee principală să se facă un astfel de scurt rezumat al ideii deja prezentate.

Un element de bază al proiectării prezentării este, aşa cum ne-am exprimat deja, realizarea introducerii şi a concluziei (la prezentarea mesajului, am amintit două efecte: cel de întâietate şi cel de recentivitate, care amintesc că oamenii reţin mai degrabă ceea ce s-a spus la începutul unei prezentări şi la sfârşitul acesteia).

În ceea ce priveşte *introducerea*, printre funcţiile acesteia avem: dezvoltarea unei motivaţii la auditoriu pentru a asculta şi oferirea unei imagini generale despre ceea ce se va discuta. De multe ori, vorbitorul se grăbeşte să ajungă la exprimarea conţinutului şi împinge introducerea în interiorul a doar câteva fraze, ceea ce este negativ pentru imaginea generală a audienţei faţă de temă (să reţinem că, într-o prezentare, primele momente de contact cu publicul au un rol hotărâtor în ceea ce priveşte impactul mesajului transmis de vorbitor). În ceea ce priveşte tipologia introducerilor, trebuie remarcat că aria de extindere a acestora este, practic, infinită; la nivel general remarcăm însă mai multe tipuri de introducere: utilizarea *umorului* sau a unei *anecdote* care are legătură cu problema (atenţie, utilizarea unei anecdote care este complet în afara problemei pe care doriţi să o trataţi nu doar că nu ajută, dar poate să direcţioneze publicul în alt sens decât cel dorit), *referirea la ocazie* (dacă este o ocazie specială, introducerea poate începe cu „sunt onorat că mi s-a cerut să vorbesc despre...") sau la ceva ce s-a întâmplat recent (şi deci cunoscut de audienţă), *demonstrarea importanţei subiectului* („voi vorbi astăzi despre ceva ce ne afectează pe toţi..."), *ilustrarea* (care poate dramatiza prezentarea), utilizarea *experienţei personale*, combinarea unei *întrebări retorice* cu un *element de surprindere* a auditoriului, utilizarea unor *fapte care să anxieteze* într-un fel audienţa (de exemplu, „în timpul prezentării mele, atâţia copii mor din cauza consumului de droguri, până să-mi sfârşesc eu prezentarea, atâţia copii încep să consume droguri etc. Prezentarea mea va fi despre modul în care putem să-i ajutăm pe aceşti copii"). Există şi greşeli frecvent făcute într-o introducere; este util să luăm în consideraţie cel puţin două dintre ele: nu vă căutaţi scuze publicului (cum ar fi: „nu sunt un expert în această problemă" sau „nu sunt un bun vorbitor") şi nu faceţi promisiuni fără acoperire (cineva care are de tratat o temă plictisitoare şi spune în introducere „tema de astăzi o să vă suscite interesul" îşi va pierde credibilitatea).

Concluzia are, la rândul ei, o funcţie importantă în prezentarea dumneavoastră; ea ajută audienţa să sumarizeze ideile auzite şi le oferă oamenilor perspective de reflecţie asupra informaţiilor aflate. Pentru a concluziona, putem să ne reîntoarcem la remarcele pe care le-am făcut în introducere: acest fapt le oferă oamenilor imaginea unui lucru complet, de închidere în profunzime a temei. Iată de ce tipologia concluziilor este asemănătoare cu aceea a introducerilor: ilustrări, elemente surprinzătoare, elemente statistice şi întrebări retorice, citate, umorul, inspirarea publicului să acţioneze (în special în mesajele persuasive) etc. Greşeli frecvente în realizarea concluziei sunt: introducerea unui nou material informativ (concluzia trebuie folosită pentru consolidarea a ceea ce s-a spus deja şi pentru rezumarea punctelor esenţiale) şi revenirea la concluzie cu prilejul fiecărei idei centrale (spre exemplu, folosirea expresiilor „în încheiere" sau „în concluzie" la finalul unei idei când mai aveţi de expus încă zece determină prematur publicul să gândească că vă veţi termina discursul în scurt timp, lucru care nu se întâmplă şi astfel se produce confuzie).

Un ultim pas în proiectarea prezentării este microtestarea acesteia în sensul susţinerii prezentării, avându-vă ca public chiar pe dumneavoastră înşivă. În acest mod, veţi vedea dacă există probleme (vă încadraţi sau nu în timp, ideile sunt sau nu exprimate aşa cum doriţi dumneavoastră, există o coerenţă între idei, trecerea este făcută lent sau brusc, există anumite elemente de confuzie etc.) şi le veţi putea corecta. În acelaşi timp, este un bun mod pentru a depăşi anxietatea legată de prezentare publică a discursului dumneavoastră. Studiile arată că această anxietate este normală şi că, în fapt, ea poate ajuta vorbitorul pentru o mai atentă pregătire a materialului pe care doreşte să-l prezinte. Câteva sfaturi sunt utile în acest sens: mergeţi în sala în care veţi ţine cuvântarea, într-un moment când este goală şi găsiţi-vă locul în vederea viitoarei prezentări; pe de altă parte, o lămurire pe care o ofer studenţilor mei este aceea că publicul nu ştie modul în care v-aţi structurat discursul şi o

eventuală uitare a unui element nu trebuie să vă producă panică, ci grija dumneavoastră este ca mesajul, *în integralitatea lui*, să fie coerent şi înţeles de audienţă.

Prezentarea dumneavoastră trebuie să se bazeze pe câteva caracteristici ale mesajului, cum ar fi:

- *claritatea* – presupune să fim economici în prezentarea noastră, astfel încât cuvintele să sprijine înţelegerea şi nu să o umbrească, să utilizăm termeni şi numere specifice încercând să fim cât de precişi putem, să folosim fraze-ghid pentru ca audienţei să-i fie uşor să treacă de la o idee la alta, termeni reduşi ca întindere, familiari audienţei şi cu o utilizare frecventă în vocabularul comun, să utilizăm repetiţii şi rezumate interne;
- *însufleţirea* – prin utilizarea verbelor active, a figurilor de stil, exemplificarea prin imagini;
- *personalizarea* – utilizarea întrebărilor adresate direct audienţei, a elementelor care conduc la experienţa auditoriului, spunând mai degrabă „aţi aflat că..." decât „oricine a aflat că...";
- *convingerea* – se realizează prin eliminarea punctelor slabe – nu începeţi o frază cu formulări de tipul „nu sunt sigur de asta, dar cred..." –, eliminarea elementelor comune, aflate constant în uz, de tipul „onestitatea este cea mai bună politică", deoarece ele fac prezentarea să pară neinspirată şi, în orice caz, arată lipsă de originalitate, şi a locurilor comune, a frazelor-tip care şi-au pierdut din semnificaţie – pentru titlul unui seminar, întotdeauna cineva venea cu un loc comun de genul „...provocări şi tendinţe".

Construcţia prezentării trebuie să ţină cont de utilizarea propoziţiilor scurte în favoarea celor lungi (primele sunt mai puternice, mai uşor de înţeles şi de reamintit), a propoziţiilor directe în favoarea celor indirecte, a propoziţiilor active în favoarea celor pasive şi a propoziţiilor pozitive mai degrabă decât a celor negative (este mai bine să spuneţi că „o comisie a respins o lucrare" decât că „o comisie nu a acceptat o lucrare" – deoarece negaţia are, prin natura ei, un impact afectogen asupra oamenilor).

➢ **Faza a IV-a: prezentarea**. Vorbitorii folosesc metode şi tehnici diferite de prezentare; acestea variază în funcţie de propria persoană, de subiectul tratat, de audienţă, de ocazie etc. În mod general, prezentarea propriu-zisă se poate desfăşura pe intervalul mai multor metode:

1) Metoda *improvizaţiei* implică vorbirea directă fără să existe, de obicei, vreo pregătire prealabilă a discursului. Câteodată, un discurs improvizat nu poate fi evitat: spre exemplu, un vorbitor a ţinut o prezentare şi sunteţi invitat să vă spuneţi părerea şi să faceţi comentarii de substanţă referitoare la prezentarea anterioară şi, evident, la subiectul tratat de aceasta. În majoritatea cazurilor însă nu se aşteaptă de la dumneavoastră un discurs lung şi de aceea nu trebuie să intraţi în panică pentru că nu veţi avea ce să spuneţi după primele două-trei minute;
2) Metoda *manuscrisului* presupune că întreaga prezentare scrisă este citită audienţei. Această metodă este folositoare atunci când sunt cerute un timp strict stabilit şi anumite cuvinte reproduse exact; în acest din urmă caz, orice întârziere ar duce la nefurnizarea întregului mesaj şi orice omitere a unor informaţii ar putea dăuna scopului prezentării. Marea problemă a acestei metode este reducerea până la eliminare a contactului vizual şi a feedback-ului cu audienţa;
3) Metoda *memorizării* presupune, ca şi metoda manuscrisului, că un timp şi cuvinte exacte sunt cruciale pentru discurs; această metodă presupune scrierea discursului şi memorarea acestuia cuvânt cu cuvânt. Metoda memorizării exercită o presiune majoră

asupra vorbitorului, deoarece acestuia îi este teamă că ar putea uita ceva, iar vorbitorul are nevoie, de asemenea, de talent actoricesc ca discursul memorizat să pară natural şi spontan;

4) Metoda *prezentării orale* implică pregătire, memorizare a ideilor centrale şi a ordinii în care apar acestea şi, câteodată, memorizarea introducerii şi a concluziei discursului (în acest din urmă caz, se obţine o focalizare a atenţiei pe audienţă şi se maximizează interacţiunea cu aceasta). În orice caz, nu se urmăreşte reproducerea exactă a cuvintelor din mesajul scris, iar vorbitorul foloseşte note, dar mai degrabă pentru a-şi controla prezentarea decât pentru a citi de pe ele. În ceea ce priveşte folosirea notelor, există două reguli pe care trebuie să le urmăm: (1) notele trebuie să conţină un minimum de informaţii şi (2) notele nu trebuie să fie prea evidente (nu trebuie scris, spre exemplu, pe foi mari sau pe hârtie colorată), dar nici nu trebuie ascunse audienţei.

În afară de alegerea metodei de prezentare, vorbitorul trebuie să ţină cont de alte câteva aspecte care vor influenţa modul în care va fi receptat mesajul transmis de el. Unele dintre acestea au fost tratate în capitolele anterioare (cum ar fi comunicarea nonverbală şi paralimbajul), aşa că vom încerca aici să rezumăm importanţa câtorva linii de forţă. În primul rând, vorbitorul trebuie să aibă grijă la modul în care se prezintă audienţei: aici ne focalizăm asupra unor aspecte cum ar fi: (1) îmbrăcămintea (este important ca îmbrăcămintea dumneavoastră să nu fie în mod esenţial diferită de cea a audienţei; pe de o parte, cineva care merge să ţină o cuvântare unui public format din profesori universitari nu se poate îmbrăca în tricou şi pantaloni scurţi, dar, pe de altă parte, să fie în consonanţă cu ceea ce aşteaptă audienţa de la poziţia ocupată ca vorbitor – un profesor universitar nu poate merge în tricou şi pantaloni scurţi la cursul cu studenţii, chiar dacă studenţii săi sunt îmbrăcaţi astfel), postura (trebuie să imprime dinamism), gesturile (de obicei, în vorbirea publică sunt folosite gesturile – cea mai bună cale pentru a controla sublinierea mesajului prin gesturi este de a ţine discursul privindu-vă într-o oglindă), expresia facială (nu trebuie să arate reacţii negative), contactul vizual (ajută la motivarea audienţei, dar şi la menţinerea unui control asupra acesteia; cele două probleme ale contactului vizual sunt reprezentate de insuficienţa acestuia în legătură cu audienţa şi absenţa menţinerii contactului vizual cu întregul public – o greşeală des întâlnită la studenţi este aceea de a se centra vizual, când prezintă un mesaj, asupra unei singure persoane sau a unui grup de două sau trei persoane). În al doilea rând, întâlnim toate elementele legate de paralimbaj: volumul (intensitatea vocii), ritmul vorbirii, folosirea pauzelor.

La fel de utilă este adiţionarea prezentării cu folosirea materialelor auxiliare. Câteva reguli de utilizare a acestora ne oferă posibilitatea evitării unor erori: (1) materialele auxiliare trebuie folosite ca un supliment şi nu să înlocuiască prezentarea; (2) materialele auxiliare se inserează în prezentare în locurile unde s-ar impune mai multe explicaţii; (3) asiguraţi-vă că tot auditoriul are acces (vizualizează, aude) la materialul auxiliar pe care-l folosiţi; (4) vorbiţi cu audienţa, şi nu cu materialul auxiliar (spre exemplu, unii profesori se întorc cu spatele spre elevi pentru a arăta la hartă şi continuă expunerea în această poziţie).

5.1.1. *Prezentarea informativă*

Prezentarea informativă este parte a vieţii noastre; într-adevăr, foarte frecvent suntem puşi în situaţia de a informa un public mai restrâns sau mai larg asupra unor elemente legate de activitatea noastră. Pentru a vedea mai bine această incidenţă a prezentării informative,

este util să trecem în revistă tipologia prezentărilor informative. Există mai multe tipuri de prezentare informativă: explicaţiile, descrierile şi definiţiile.

Explicaţiile referitoare la un proces sunt folosite pentru prezentarea funcţionalităţii unui anumit fenomen; un obiectiv important în explicaţie este acela de a împărtăşi publicului înţelegerea dumneavoastră privind modul cum funcţionează acel fenomen. O procedură utilă pentru aceasta, dincolo de o listă mai mult sau mai puţin lungă de paşi de urmat, o reprezintă gruparea acestor paşi în categorii, pentru a putea fi mai uşor de înţeles şi de reţinut de către public.

Descrierile presupun o trecere în revistă a caracteristicilor unui proces, obiect, loc sau persoană. Pentru a face o descriere, vom folosi anumiţi indicatori ca mărimea, forma, culoarea, vârsta, compoziţia, greutatea etc. În descriere este utilă folosirea unei evocări senzoriale a fenomenului descris pentru audienţă (cum arată, cum miroase, cum este la atingere sau cum se prezintă auzului).

Definiţiile se referă la prezentarea unui anumit termen, a unui sistem sau a unei teorii. Ele sunt utile când dorim să explicăm un termen dificil sau nefamiliar sau când dorim să facem un concept mai puternic, mai bine reliefat. Definiţiile se pot face prin găsirea etimologiei, prin clasificări (aranjarea lucrurilor printr-o împărţire semantică), prin folosirea de sinonime şi antonime, prin comparaţii şi exemple, prin apelul la autoritatea unor definiţii dezvoltate de autori în domeniu, prin operaţionalizare (se indică operaţiile necesare pentru construcţia obiectului în cauză) sau prin demonstrarea funcţiei obiectului, prin negare („nu este...") etc.

Pentru a dezvolta o prezentare informativă eficientă, trebuie să urmărim câteva elemente importante:

- captarea atenţiei este foarte importantă; uneori, prezentatorii consideră utile diferite tipuri de strategii, de la cele mai inofensive până la adevărate strategii de şocare. Un exemplu nimerit pentru acestea din urmă ar putea fi cel relatat într-un volum de instruire a adulţilor: un preot a constat că audienţa sa nu era prea atentă la slujba de duminică. De aceea, a ridicat mâna dreaptă şi a zis: „Sunt un păcătos!", iar audienţa a rămas şocată. Când a observat că toţi ochii sunt în direcţia lui, preotul a continuat: „Aşa mi-a spus un enoriaş acum trei zile" şi şi-a continuat predica;
- crearea „foamei de informaţii" şi a curiozităţii; bazându-ne pe analiza audienţei (pe care am efectuat-o în faza de pregătire), putem dezvolta la aceasta dorinţa de a cunoaşte mai multe despre fenomenul pe care dorim să-l prezentăm;
- evitarea supraîncărcării informaţionale; supraîncărcarea informaţională poate apărea în două situaţii: atunci când vorbitorul oferă mai multă informaţie decât are nevoie publicul său sau atunci când foloseşte cuvinte greu de înţeles pentru public (acesta face un efort mult mai mare să înţeleagă mesajul transmis); vorbitorii începători tind să înghesuie într-o prezentare informativă cât mai multe informaţii, judecând conform principiului „nu are ce să strice" – în fapt, aşa cum am văzut, este o eroare în prezentare;
- evitarea subîncărcării informaţionale; la polul opus supraîncărcării, subîncărcarea informaţională înseamnă că vorbitorul subestimează inteligenţa şi puterea de înţelegere a publicului, rezultatul fiind că audienţa se plictiseşte şi îşi pierde interesul pentru mesaj;
- implicarea audienţei (aceasta nu trebuie privită ca un public pasiv, ci trebuie identificate căi de găsire a unui rol activ al audienţei în prezentare) şi folosirea experienţei acesteia (dacă doriţi să vorbiţi despre ceva pe care aceasta nu-l cunoaşte, comparaţi-l cu ceva ce îi este cunoscut);
- folosirea unor perspective inovatoare de abordare a subiectului şi construirea unei anticipări la audienţă; de asemenea, este utilă construirea suspansului etc.

5.1.2. *Prezentarea persuasivă*

Prezentarea persuasivă porneşte de la ideea conform căreia schimbarea (pe un continuum foarte extins, de la palierul ideilor la cel al acţiunii concrete) este necesară şi urgentă (de altfel, am observat deja că urgenţa era una dintre caracteristicile de bază ale mesajului eficient). W. Sargant (*apud* Mucchielli, 2002) ne istoriseşte exemplul unui predicator care începea întotdeauna prin a provoca emoţii puternice celor susceptibili de a se converti. El convingea membrii audienţei că, dacă nu vor reuşi să obţină mântuirea, vor ajunge în focurile Infernului. Deoarece audienţa, convinsă pe moment, s-ar fi putut răzgândi după ce ar fi părăsit adunarea, el introducea un element de urgenţă: insista asupra necesităţii de a accepta pe loc această mântuire deoarece, dacă o persoană ar fi părăsit adunarea fără să-şi fi schimbat atitudinea şi ar fi murit accidental, această persoană ar fi ajuns direct în iad. Autorul observă că sentimentul acesta de urgenţă intensifică starea de angoasă care cuprindea încetul cu încetul întreaga asistenţă, pe măsură ce sensibilitatea la sugestie creştea.

În prezentarea persuasivă, scopul este de a modifica credinţele, sentimentele şi acţiunile audienţei dumneavoastră. Această perspectivă generală poate fi privită pe patru paliere: (1) adoptarea – când dorim ca audienţa să accepte noi idei, atitudini sau credinţe; (2) întreruperea – când dorim ca audienţa să înceteze să facă ceva ce face în prezent; (3) intimidarea – când dorim ca audienţa să evite o activitate ori un mod de gândire şi (4) continuitatea – când dorim să încurajăm audienţa să continue să creadă ori să se comporte aşa cum o face în prezent.

În prezentarea persuasivă, avem de urmat un număr de paşi, fapt ce ne pune simultan în situaţia de a cântări anumite elemente care s-ar putea transforma în erori şi având drept consecinţă evitarea acestora din urmă:

- identificarea propriilor scopuri; este important să ne situăm de la început în perspectiva cunoaşterii propriilor elemente, care ne determină să avem acţiunea persuasivă răspunzând la un set de interogaţii interioare, printre care: „Ce răspuns doresc să obţin de la audienţă?", „Doresc să schimb modul în care gândeşte, cum acţionează sau ambele?" etc. La fel de importantă în această primă etapă este crearea propriei credibilităţi în faţa audienţei prin câteva elemente-cheie: competenţa (oamenii tind să creadă mai degrabă o persoană care este percepută drept competentă într-un domeniu), caracterul şi carisma (un compozit între personalitate şi dinamism văzut astfel de către audienţă);
- un vorbitor va poseda o putere de persuasiune mai mare dacă va fi perceput ca atractiv (fizic şi ca personalitate) de către audienţă;
- înţelegerea factorilor care afectează atitudinile audienţei dumneavoastră (familia, religia, educaţia, statusul socioeconomic, cultura etc.) şi a modului în care reacţionează la schimbare (unii oameni acceptă mai uşor schimbarea decât alţii); este util de luat în consideraţie aici şi principiul expunerii selective – audienţa caută informaţii care vin să îi confirme atitudinile, valorile şi comportamentele şi evită informaţiile care le contrazic pe acestea –, care pentru vorbitorul persuasiv are o mare importanţă (dacă vreţi să spuneţi audienţei ceva ce contrazice tabela sa valorică, spre exemplu, nu veţi începe direct cu aceasta, ci le veţi oferi mai întâi o serie de evidenţe şi argumente disparate care abia după ce au fost acceptate de audienţă vor fi strânse în afirmaţia care le contrazice tabela de valori);
- înţelegerea credinţelor audienţei dumneavoastră (anumite credinţe centrale vor fi mai greu de schimbat decât unele periferice şi de aceea este bine să începem acţiunea de persuasiune cu acestea din urmă);
- folosirea unor principii ale influenţei, cum ar fi consistenţa internă (dacă am făcut anumite lucruri într-un mod, vom dori să rămânem în concordanţă cu această direcţie)

şi mărturia socială (cu toţii răspundem la ceea ce este îndeobşte acceptat de toată lumea; Cavett Robert subliniază că, în condiţiile în care 95% din populaţie este formată din „imitatori" şi doar 5 procente din „iniţiatori", putem folosi cu succes mărturia socială în acţiunea de persuasiune);
- principiul vaccinării porneşte de la o analogie cu biologia: astfel, dacă am trăit într-un mediu fără viruşi şi suntem expuşi unui mediu în care există viruşi, este posibil să ne îmbolnăvim; pentru a nu se întâmpla acest lucru, există vaccinuri care presupun inocularea unor viruşi slăbiţi în organism cu care acesta luptă şi îşi dezvoltă imunitatea. În persuasiune, lucrurile stau similar; astfel, la unele valori ale audienţei trebuie să acţionăm cu atenţie dacă au stat în atenţia opiniei publice şi au fost dezbătute (pentru acestea, oamenii au contraargumente, adică şi-au dezvoltat imunitatea de care vorbeam mai devreme); pentru alte valori, care sunt similare existenţei într-un mediu „fără viruşi/steril", acţiunea de persuasiune este mai simplă, deoarece nu va întâlni prea multe contraargumente;
- motivaţia logică are o altă funcţie importantă în prezentarea persuasivă; oamenii sunt mai înclinaţi spre schimbare dacă primesc o motivaţie care să aibă o logică pe care să o înţeleagă şi să o accepte;
- combinarea în cadrul mesajului a elementelor emoţionale cu motivaţia raţională;
- evocarea nevoilor relevante şi a obiectivelor audienţei ca răspuns la prezentarea dumneavoastră (se pot urmări taxonomii ale nevoilor, cum ar fi cele ale lui Maslow, Alderfer, Herzberg, McClelland);
- demonstrarea recompensei; în prezentarea persuasivă, trebuie să arătaţi cum ideile dumneavoastră ar putea folosi oamenilor pe care încercaţi să-i convingeţi de ceva. Nu trebuie uitat că oamenii sunt de obicei preocupaţi de modul în care orice lucru – deci şi discursul dumneavoastră – le-ar putea folosi în vreun fel.

Vom folosi o adaptare proprie a structurii pe care Alex Mucchielli (2002), bazându-se pe modelul persuasiunii de tip religios, ne-o oferă; vom stabili astfel câteva condiţii-exemplu esenţiale într-o prezentare persuasivă eficientă (figura 16):

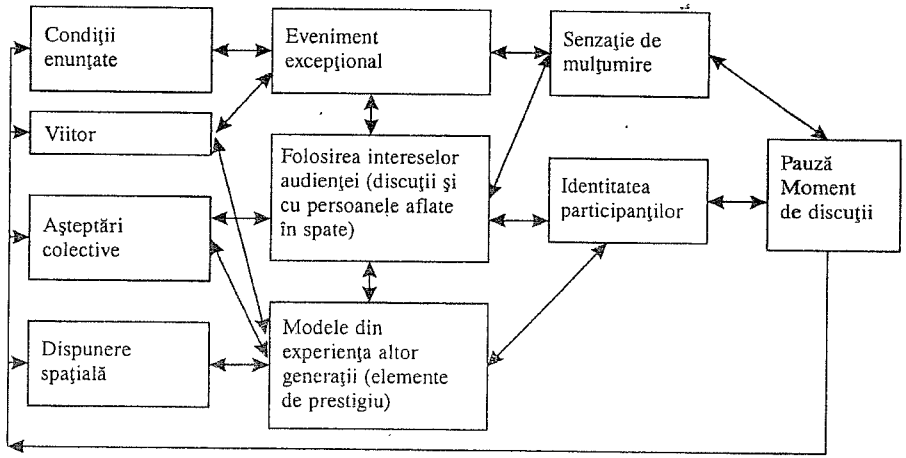


Figura 16. *Prezentarea persuasivă (adaptare după schema lui A. Mucchielli referitoare la convertirea religioasă)*

Astfel, o prezentare persuasivă: (1) se poate clădi pe un context de tipul unui sentiment colectiv de eveniment special la care oamenii asistă rupţi total de viaţa lor obişnuită (semnificaţia unui moment „excepţional", când se pot petrece lucruri excepţionale); (2) identificarea participanţilor şi a trăirilor acestora (cauza aflării audienţei în acel loc şi în acel moment); (3) implicarea şi prezentarea a ceea ce se va întâmpla (se spun fraze de tipul: „Vom face lucruri cu care dumneavoastră nu sunteţi obişnuiţi în mod curent"); (4) dezvăluirea a câtorva dintre obiectivele şi activităţile mai deosebite, apoi acordarea unei scurte pauze (auditoriul are astfel timp să discute, să comenteze şi să se *automotiveze* pentru a participa la o prezentare deosebită); (5) prezenţa „palpabilă" a unor elemente care vor justifica intervenţia prezentatorului (spre exemplu, cazul unui coleg mai mare al studenţilor sau al unui cursant din generaţiile trecute) etc.

5.1.3. *Proiectarea unei prezentări şi teoria haosului*

Să ne gândim la un exemplu din activitatea didactică: un profesor tânăr, perceput de elevii săi ca fiind foarte apropiat de ei, are o inspecţie la clasă. El îşi va gândi discursul într-o manieră care va presupune o încheiere cu câteva întrebări adresate audienţei sale (clasa de elevi). Planul lui este să pună aceste întrebări în special unui elev olimpic la materia sa, cu care se înţelege foarte bine şi de care este sigur că va răspunde excelent. Inspecţia soseşte, lecţia decurge fără incidente până în momentul final, când cadrul didactic pune întrebările numind elevul respectiv să răspundă. Însă, ca niciodată până acum, acesta nu oferă nici un răspuns, privind undeva în gol. Din cauza stresului provocat de prezenţa inspectorului, profesorul se impacientează şi devine nervos. Elevul izbucneşte brusc în lacrimi şi, fără alte comentarii, pleacă brusc afară. Profesorul este năucit, iar inspectorul este nemulţumit de prestaţia acestuia. Profesorul se întreabă: unde am greşit? Planul lecţiei fusese perfect!

Acest exemplu este edificator pentru ceea ce cercetările moderne numesc teoria haosului în comunicare. Profesorul nu avea de unde să ştie că părinţii elevului respectiv avuseseră în seara precedentă un accident de maşină şi erau internaţi în spital. În această stare de lucruri, elevul nu numai că nu învăţase, dar îi era dificil şi să se concentreze la lecţie. Mai mult, clasa de elevi care îl percepea pe profesor foarte apropiat de ea va percepe negativ nervozitatea acestuia faţă de elevul în cauză, şi acest element va fi un motiv pentru distanţarea afectivă faţă de cadrul didactic. Totuşi, putea face cadrul didactic ceva pentru ca acest element (care nu avea, în aparenţă, nici o legătură cu ora lui) să nu-i răstoarne dramatic obiectivele propuse?

Fenomenul comunicaţional oferă o seamă de avantaje şi ridică o mulţime de obiecţii în practică din partea noastră, a tuturor. Una dintre obiecţiile cele mai consistente se referă la faptul că o proiectare riguroasă a activităţii de comunicare răpeşte un volum însemnat de timp vorbitorului, este rigidă şi nu poate lua în calcul toate evenimentele pe care prezentarea respectivă le poate traversa. Se ridică, mai ales, obiecţia conform căreia în timpul prezentării pot apărea efectiv anumite implicaţii ale unor evenimente imposibil de prevăzut, ceea ce face proiectul acestei prezentări, în cel mai fericit caz, inutil (atunci când vorbitorul renunţă efectiv la el, încercând să îşi adapteze mesajul noilor condiţii apărute) ori – atunci când vorbitorul se cramponează să continue activitatea în direcţia gândită în proiect, fără să ia în seamă schimbările din audienţă – proiectul prezentării devine un instrument nociv, care trimite direct spre conflicte şi eşecul activităţii de prezentare (atât cea informativă, cât şi cea persuasivă). Fără a nega justeţea unor asemenea obiecţii, trebuie să remarcăm că unghiul sub care este privită proiectarea prezentării astăzi este unul care favorizează o

astfel de explicaţie negativă. Un alt punct de vedere, care-şi propune să depăşească aceste obiecţii şi să ofere un cadru de înlăturare a deficienţelor oferind totodată şi justeţea argumentelor legate de avantajele presupuse de proiectarea acţiunii de comunicare, este conţinut de ceea ce cercetările din ultimii ani au circumscris sub denumirea de ***teoria haosului***.

Teoria haosului explică cum factori cu o importanţă redusă în aparenţă (atunci când apar) pot să schimbe ulterior cursul acţiunii în întregul sistem în care au apărut. Cutright, citându-l pe E. Lorenz, numeşte efectul pe care îl are acţiunea haosului într-un sistem *efectul fluture* (Lorenz l-a introdus printr-o metaforă conform căreia o bătaie de aripă a unui fluture în Asia poate să schimbe cursul unei tornade în Texas). Explicarea importanţei covârşitoare a acestor factori, mici în aparenţă, rezidă în faptul că sistemele haotice sunt dependente de feedback; feedback-ul arată cum efectul devine astfel o parte din cauză. Sistemele haotice demonstrează proprietatea de *autosimilaritate*, conform căreia întregul poate fi observat în fiecare dintre componentele sale luate separat. Mulţimea de interacţiuni (practic nelimitată) dintre *atractori* (cei care conţin valorile, elementele de identitate etc. ale unui sistem laolaltă) şi elementele de turbulenţă (schimbări ce au loc la nivel macro sau micro) fac ca patternul acelui sistem să fie greu predictibil pe termen scurt şi implică aproape o imposibilitate de predicţie corectă pe termen lung.

Conceptul de teorie a haosului include ca atribute: instabilitatea, diversitatea, dezechilibrul şi complexitatea. Cheia pentru a înţelege teoria haosului este denumită de autorii în domeniu (Jean Prinvale Swenk) „dinamică nonliniară"; aceasta din urmă caută să înţeleagă sistemele care se schimbă în direcţii de care nu sunt responsabile modelele de tip liniar, cauză-efect. Teoria haosului conţine patru principii distincte:

1) senzitivitatea la condiţiile iniţiale;
2) atractori necunoscuţi;
3) autosimilaritatea;
4) autoorganizarea.

1) *Senzitivitatea la condiţiile iniţiale* este nonliniară, sistemul însuşi este influenţat (câteodată, într-o manieră semnificativă şi extinsă) de propriul feedback. Din cauza acestui feedback propriu, predictibilitatea este posibilă uneori doar la nivelul unui timp scurt. Ca rezultat al acestor factori, sistemul devine – în opinia cercetătorilor teoriei haosului – mai complex (deşi, în viziunea comună, în urma feedback-ului, sistemul devenea mai puţin complex, mai clar şi mai stabil);

2) *Principiul atractorilor necunoscuţi* (bizari) indică faptul că există forţe (atractori) care menţin schimbările între anumite graniţe. Astfel, *creşterea nonlineară nu este complet întâmplătoare*, deoarece patternurile comportamentale apar în forme neregulate, dar *similare*. R. Pool (Cutright, 2001, p. 38) efectuează o analogie – utilă pentru înţelegerea conceptului de *atractor* – cu „fulgul de zăpadă": fiecare fulg de zăpadă este diferit de alţi fulgi de zăpadă, dar toţi au în comun faptul că au cinci braţe. În această ordine de idei, înţelegem funcţionalitatea unei formulări aparent paradoxale aparţinând teoriei haosului – astfel, *în haos, există un pattern ascuns al ordinii în interiorul dezordinii*. T.G. Tetenbaum descrie haosul folosind un asemenea paradox: complex, nepredictibil, dar cu o dezordine ordonată (controlată); în această manieră de a gândi haosul, el poate suferi o descriere în sensul unei entităţi organizate;

3) *Principiul autosimilarităţii* denotă faptul că fiecare parte reflectă întregul şi fiecare parte din sistem trebuie să rămână consistentă cu ea însăşi şi cu toate celelalte părţi ale

sistemului când acesta (sistemul) se schimbă. Mai precis, conform principiului de mai sus, în contextul dezorganizării produse de haos, există o organizare care rămâne autosimilară chiar dacă sistemul se schimbă;

4) Un alt factor care previne haosul să devină pandemoniu este reprezentat de *principiul autoorganizării*; conform acestui principiu, autoorganizarea ajută sistemele să evolueze folosind zonele de turbulenţă drept factori de progres, adaptând aceste turbulenţe – D. Brady afirmă chiar că, la urma urmei, turbulenţele au făcut parte întotdeauna din ordinea naturală a lucrurilor – la propriile realităţi şi priorităţi.

Marc Cutright (Cutright, 2001, pp. 61-64) a emis un decalog al propoziţiilor care par să structureze planificarea strategică – supusă, aşa cum am văzut mai devreme, teoriei haosului; dintre acestea le-am reţinut şi adaptat pe cele care au incidenţă directă şi asupra planificării prezentării unui discurs:

1) Rezultatul/*output*-ul ideal în ceea ce priveşte planificarea nu este planul (produsul activităţii vorbitorului), ci planificarea însăşi. O astfel de sentinţă oferă o viziune care depăşeşte eroarea frecventă pe care o fac tinerii vorbitori atunci când consideră construcţia unui proiect al discursului propriu ca ducând la rigiditate conceptuală şi la imposibilitatea luării în calcul a factorilor întâmplători/neplanificaţi; iată că, dacă proiectul discursului realizat este vulnerabil – pe drept cuvânt – în faţa unei asemenea critici, nu el ar trebui să fie ţinta proiectării, ci activitatea de reflecţie la multitudinea de factori pe care vorbitorul trebuie să-i controleze şi cărora trebuie să le optimizeze influenţa;
2) Planificarea începe cu „distilarea" valorilor-cheie şi a scopurilor conţinutului de studiat; aceste valori şi scopuri trebuie să conţină o anumită flexibilitate care să includă atractorii la care face referire teoria haosului. Atractorii trebuie să structureze cadrul de proiectare a prezentării în virtutea inevitabilităţii apariţiei zonelor de turbulenţă/factori aleatori, pe care nu i-am putut cuprinde în proiectul nostru, astfel încât prezentarea să poată include incidenţa acestora în sensul optimizării şi adaptării eficiente;
3) Un univers al informaţiei cât mai larg posibil trebuie să fie făcut accesibil pentru toţi cei cuprinşi în activitatea de prezentare; astfel, auditoriul trebuie să cunoască de la început tot ce aşteaptă vorbitorul respectiv de la el (acest lucru se poate face foarte simplu, prin enunţarea scopurilor prezentării de către vorbitor);
4) Cutright afirmă că vorbitorii trebuie să ia în calcul faptul că *disensiunea şi conflictul sunt sănătoase şi reale*. Absenţa conflictului este reducţionistă, iluzorie şi suspectă; conform acestei propoziţii, haosul recunoaşte şi respectă puterea turbulenţei, aceasta din urmă fiind esenţa creativităţii în sistemele haotice. Ideile necontestate sunt suspecte, iar puterea lor în faţa inevitabilului curs al turbulenţelor este foarte redusă (în proiectarea discursului ştim că putem întâlni mai multe forme de conflict: conflicte în cadrul materiei studiate – rezolvate prin problematizare –, conflicte între interesele auditoriului şi cele ale vorbitorului sau ale programei prezentării, conflicte între cursanţi – de natură să provoace o învăţare profundă şi o motivare pentru aceştia din urmă);
5) Liniaritatea nu funcţionează în planificare; vorbitorii trebuie să cunoască de la început faptul că, în proiectarea discursului, se vor întâlni rareori şi cu totul excepţional cu un determinism de tip cauză-efect. În acelaşi timp, influenţa unor factori – minori în aparenţă, aşa cum am văzut mai devreme – poate fi decisivă pentru achiziţionarea unor dimensiuni ale performanţelor, greu de conceput în absenţa acestora;
6) Vorbitorul trebuie să ia în calcul şi un „buget de eşec" fizic şi psihic. Conform autorului, există forme alternative de viitor, şi nu toate acestea pot fi realizate cu maximum de succes – schimbarea aduce cu sine optimizare, dar nu şi asigurarea şanselor de reuşită ale soluţiei; acest buget de eşec în proiectarea discursului presupune faptul că respectivul vorbitor va gândi direcţii de acţiune alternative, şi nu doar un singur mod de acţiune, oricât de performant ar putea părea acesta la prima vedere;
7) O planificare rapidă care nu ia în calcul înţelegerea condiţiilor de mediu, descoperirea atractorilor, crearea unei structuri flexibile şi adaptative are o mai mare probabilitate de eşec. Proiectul prezentării trebuie să ia în calcul toate schimbările apărute până în momentul conceperii sale; o evoluţie rutinieră, care nu ţine seama de schimbările ce au putut influenţa respectivul auditoriu, riscă să nu producă rezultatele aşteptate. De aceea, economia făcută în lipsa planificării este doar aparentă;
8) Multe dintre circumstanţele greutăţii de a prezice corect evoluţia auditoriului în faţa unui mod sau altuia de acţiune a vorbitorului provin din dificultatea discernerii între factorii care – produşi de condiţiile de mediu – vor fi absorbiţi de dinamica sistemului care posedă mai multă putere şi factorii – produşi de aceleaşi condiţii de mediu – care vor obţine o putere superioară acestei dinamici, departe de proporţia la care păreau nesemnificativi atunci când au apărut. Conform acestui principiu şi celui care, după Cutright, afirmă că viitorul este creaţie, nu predicţie, se cuvine să subliniem că, în proiectarea prezentării, vorbitorul trebuie să acţioneze extrem de atent şi creativ pentru a înţelege şi a controla eficient această dinamică pe care teoria haosului o evidenţiază.

5.2. Ascultarea eficientă

Dale Carnegie povesteşte că, odată, la un dineu oferit de un editor new-yorkez, a întâlnit un distins botanist. „Era prima oară când stăteam de vorbă cu un specialist în acest domeniu. L-am ascultat cu o stăruitoare atenţie în timp ce-mi vorbea de plantele grase, de haşiş, de climatul serei şi-mi dădea interesante detalii despre umilul cartof. Mai erau acolo poate o duzină de invitaţi, dar ignoram pe toată lumea, violând regulile politeţii mai multe ceasuri pentru a-l asculta pe botanistul meu. S-a făcut miezul nopţii. Mi-am luat rămas-bun şi m-am retras. Atunci (am aflat-o mai târziu), savantul m-a elogiat faţă de gazdă, spunând că tovărăşia mea era foarte «stimulatoare» şi că sunt un minunat vorbitor. Un minunat vorbitor, eu, care nu spusesem nimic? (...) omul mă calificase drept un strălucit vorbitor, când în realitate nu fusesem decât un excelent ascultător, încurajându-l pe el să vorbească" (Carnegie, 1991, p. 65).

Una dintre achiziţiile importante în ceea ce priveşte optica asupra rolurilor îndeplinite de parteneri în actul educaţional o reprezintă schimbarea de accent de pe transmiţătorul informaţiei asupra receptorului acesteia. O astfel de direcţie de acţiune metodologică se sprijină şi pe noile concepţii asupra comunicării, care depăşesc modalităţile tradiţionale de explicitare a fenomenului prin diada emiţător-receptor ca factori de prim rang în comunicare, propunând focalizarea demersului ştiinţific asupra mesajului ca punct central care defineşte comunicarea.

Considerăm, în acest sens, edificatoare explicaţia oferită de Denis McQuail (1999) în ceea ce priveşte mesajele, prin care autorul insistă asupra faptului că trebuie specificat că acestea pot să fie transmise fără să fie receptate sau pot să fie incorect receptate şi decodificate; invers, *anumite mesaje pot fi receptate fără ca acestea să fi fost transmise* (ca atunci când, cercetând ambientul, elevul conferă sens scenelor, situaţiilor, experienţelor senzoriale dezordonate) sau fără ca mesajele să fi fost transmise conştient (feedback-ul pe

care profesorul îl primeşte interpretând limbajul trupului elevilor ce poate sugera implicarea, atenţia şi concentrarea sau, dimpotrivă, semnale după care profesorul înţelege că trebuie să-şi adapteze scenariul didactic). Mai precis, există situaţii aparent paradoxale, când, spre exemplu, emiţătorul poate să lipsească sau anumite caracteristici esenţiale ale acestuia pot să fie omise, situaţii în care avem de-a face totuşi cu un act comunicaţional.

Acestei delimitări îi putem aduce însă o gamă întreagă de argumente care ne oferă o altă perspectivă, o perspectivă dinamică şi transformatoare asupra metodelor utilizate în activitatea educaţională:

1) Deşi comunicarea poate să existe, în anumite cazuri, şi în lipsa unuia dintre partenerii în actul comunicaţional, ascultarea nu se poate produce decât în prezenţa celor două componente ale comunicării, amintite mai sus, emiţător şi receptor. A rupe ascultarea de emiţător şi a o situa exclusiv în perimetrul receptării ne privează de o viziune instrumentală şi comprehensivă;
2) Ascultarea devine din ce în ce mai mult, în prezent, un element căruia abordările fenomenului comunicaţional nu mai pot doar să îi confere un loc în aria de interacţiune, ci, mai mult, care ne poate furniza perspective despre dimensiunea relaţiei şi a interacţiunii înseşi;
3) În al treilea rând, fără a avea pretenţia de a epuiza sfera argumentelor, putem sesiza şi faptul că ascultarea, concepută mult timp drept un procedeu al aproape tuturor metodelor – în special al celor expozitive –, este presupusă tot mai adesea ca fiind un element de analiză şi dezvoltare în sine, individualizându-se astfel ca o metodă aparte. În acest sens, putem propune – din punct de vedere strict didactic – depăşirea sintagmei de ascultare *activă* şi înlocuirea ei cu cea de ascultare *interactivă*.

Raymond S. Ross şi Mark G. Ross (1986) dezvoltă un interesant model de analiză a ascultării (aproximativ aceleaşi etape le vom regăsi mai târziu în piramida SIER – Senzaţie, Interpretare, Evaluare, Reacţie – a lui Lyman K. Steil). În ceea ce priveşte primul exemplu, se au în vedere un număr de premise care influenţează decisiv activitatea de ascultare:

- anumite mesaje nu sunt niciodată auzite;
- alte mesaje ajung doar în zona interpretării (poate nu sunt niciodată înţelese în profunzime);
- unele mesaje ne parvin simultan sau într-o succesiune foarte apropiată;
- unele mesaje pot să le distorsioneze pe celelalte;
- emoţiile cu care receptăm un mesaj nuanţează numărul de paşi în descifrarea acestuia;
- „paşii" modelului Ross operează cam în acelaşi timp.

Se cuvine, de asemenea, să ţinem cont de ceea ce Myers observa, şi anume că „participarea activă, verbalizată în discuţie produce mai multe schimbări în atitudine decât ascultarea pasivă (...). Mintea oamenilor nu este o tablă nescrisă în care emiţătorul poate să scrie ce vrea; ceea ce gândesc oamenii în răspunsul pe care îl oferă mesajului este crucial" (Myers, 1990, p. 290). Acest fenomen este pluriinfluenţat, în sensul că acţiunea mai multor factori ca experienţa în ascultare, părerea despre emiţător, mediul în care are loc ascultarea, tipul de interacţiune etc. este aceea care oferă cadrul concret de ascultare.

Încercând să alcătuiască o listă a categoriilor de analiză a comunicării verbale în clasă, Amidon (*apud* Schmuck, Schmuck, 1992, pp. 250-251) a dezvoltat Sistemul Categoriilor de Interacţiune Verbală (VICS – *Verbal Interaction Category System*), în cadrul căruia a sistematizat schimburile verbale care se petrec în clasă; sistemul este folositor, dacă este

să-l integrăm în conceptul de ascultare interactivă, în sensul că ne oferă o bază de plecare, dar – în opinia noastră – se limitează la atât, neoferind dimensiunea procesuală, interactivă a comunicării:

A. Profesorul iniţiază comunicarea:
   - oferă informaţii şi opinii;
   - oferă direcţii;
   - pune întrebări închise;
   - pune întrebări deschise.

B. Răspunsul profesorului:
   - acceptă:
     - idei;
     - comportamente;
     - sentimente;
   - respinge:
     - idei;
     - comportamente;
     - sentimente.

C. Răspunsul elevului/studentului:
   - răspunde profesorului:
     - predictibil;
     - nepredictibil;
   - răspunde altcuiva.

D. Elevul/studentul iniţiază comunicarea:
   - iniţiază comunicarea cu profesorul;
   - iniţiază comunicarea cu alt elev/student.

E. Altele:
   - tăcere;
   - confuzie.

Pasul următor desemnează alcătuirea unei matrice care să conţină o interacţiune a categoriilor de mai sus; spre exemplu: „Profesorul respinge ideile elevului/studentului" şi „elevul iniţiază o conversaţie cu profesorul". Acest inventar poate fi extins (spre exemplu, se poate face desemnarea multiplelor roluri identificate în prima parte a lucrării noastre pentru iniţierea comunicării de către profesor şi se pot observa combinaţiile dintre acestea, fără a ne opri doar la cele patru identificate aici de Amidon). Dar să ne întoarcem la paşii pe care ni-i propune Ross în ascultare:

➢ **Pasul nr. 1: senzaţia**. Este o rezultantă a mai multor analizatori (vizual, auditiv, etc.). Din punctul de vedere urmărit de noi, sunt importante barierele care acţionează la nivelul acestei prime trepte:

- diferitele tipuri de zgomote;
- defectele de recepţie (probleme la nivelul receptorului);
- oboseala;
- alte elemente din câmpul senzorial care distrag atenţia;
- defectele de transmisie (probleme la nivelul emiţătorului) etc.

➢ **Pasul nr. 2 : interpretarea**. Presupune atribuirea unui înţeles la ceea ce am ascultat. Sunt şi bariere ale ascultării, influenţate de barierele senzaţiei :

1) Când insistăm că tema este banală ori superficială. Câteodată, o asemenea barieră intervine în mod evident în relaţie cu obiectivele pe care ni le-am propus în ascultare. Nu trebuie însă omis nici faptul că există momente când tocmai anumite deficienţe de înţelegere a unui mesaj prea complex pot să provoace paradoxul acestei bariere, o barieră-refugiu pentru unii elevi/studenţi pentru a-şi justifica lipsa de insistenţă în a clarifica unele teme din programa de studii ;
2) Criticarea persoanei care transmite mesajul este de asemenea o barieră care funcţionează *eficient în a face ineficientă ascultarea*. Desigur, nu totdeauna cel care transmite un mesaj este ferit de diferite manierisme în limbaj, de anumite caracteristici care să nu îl favorizeze ; ceea ce omite însă un astfel de ascultător este faptul că important în comunicare este conţinutul mesajului transmis, şi nu forma acestuia sau persoana care îl transmite ;
3) Când permitem stereotipurilor negative şi prejudecăţilor să intervină. De altfel, se poate afirma că fiecare dintre noi judecăm prin prisma unei reţele complexe de credinţe şi prejudecăţi ; astfel, o barieră în calea unei ascultări eficiente este de a lăsa această reţea să intervină prematur şi să filtreze informaţiile primite (asupra filtrării ca proces comunicaţional ne-am oprit deja în primul capitol al acestei lucrări) ;
4) O prematură reflecţie asupra celor auzite (înainte ca transmiţătorul să termine de transmis mesajul său). A sări direct la concluzii înainte de a poseda toate informaţiile despre un fenomen este una dintre greşelile frecvente de ascultare ; în şcoală, un astfel de elev/student poate să aibă o influenţă negativă importantă (dacă persoana în cauză se exprimă public, îi va deruta pe colegii săi şi va perturba firul logic al mesajului transmis de cadrul didactic) ;
5) Căutarea altor evenimente care captează atenţia ascultătorilor (câteodată, acest fenomen poate să fie unul obiectiv – spre exemplu, o fereastră deschisă de vânt distrage câteva momente de la ascultare) ;
6) Când ascultătorii „dorm cu ochii deschişi" ; persoanele cuprinse în această categorie mimează atenţia, dar în fapt gândurile lor sunt în cu totul alt areal decât cel adus în discuţie de profesor.

Un mod interesant de personalizare a acestor bariere în calea unei ascultări interactive, model asupra căruia ne vom opri, îl prezintă T.K. Gamble şi M. Gamble (1993, pp. 150-151) ; o manieră asemănătoare o regăsim la Moore (1994, pp. 334-335), el referindu-se la ineficienţa educaţională a unor tipuri de ascultare :

- Primul tip este similar cu numărul 6 la Ross. T.K. Gamble şi M. Gamble îl descriu astfel : „Pretinzând că ascultă, priveşte spre vorbitor, aprobă şi dezaprobă ceea ce spune acesta". Moore o numeşte activitate de pseudoascultare – un pseudoascultător priveşte vorbitorul în ochi, îşi înclină capul şi zâmbeşte aprobator, câteodată chiar poate pune întrebări ; cu toate că dă astfel aparenţa că ascultă, în realitate, de obicei, se gândeşte la alte lucruri ;
- Persoanele care aparţin celui de-al doilea tip pretind să fie ascultate, dar nu au niciodată timp să asculte la rândul lor ; preocupate de ceea ce gândesc, ele vor monopoliza discuţia (atunci când în această categorie se vor înscrie şi unii dintre profesori, vor dori să fie ei cei care deţin monopolul verbalizării în majoritatea momentelor din clasă, fără a lăsa elevii/studenţii să se exprime, iar când aceştia o fac, ei îi întrerup ; pericolul unei asemenea situaţii este acela că profesorii, în calitate de astfel de ascultători, deţin în mod real puterea legitimă despre care vorbeam în primul capitol şi astfel această situaţie frustrantă, demotivantă pentru cursanţi şi ineficientă pentru climatul şcolar ca atare este greu de echilibrat în mod absolut natural) ;
- Tot o greşeală de ascultare s-ar putea considera şi urmărirea doar a porţiunilor din discurs care îi interesează pe unii ascultători pentru interesele particulare pe care le au. Pentru astfel de receptori, orice altceva va spune vorbitorul va fi considerat irelevant, şi deci rejectat. Se cuvine totuşi să menţionăm că fiecare dintre noi avem din când în când practici de ascultare selectivă – spre exemplu, cele care privesc anumite reclame la TV, caz în care aceasta nu mai este dăunătoare) ;
- Cel de-al patrulea tip ascultă doar pentru ca vorbitorul să facă o greşeală şi pentru a putea ataca discursul acestuia ; desigur că acest tip de ascultare pierde din vedere întregul şi, la fel ca punctul patru dintre cele identificate de Ross, poate avea o influenţă negativă asupra modului în care ceilalţi colegi aflaţi în sală percep informaţia, asupra climatului din colectivul şcolar/universitar respectiv, ca atare. Moore numeşte acest tip de ascultare *ascultare atributivă* ; persoanele care aparţin acestei categorii leagă direct importanţa mesajului de modul în care-l obţin de la emiţător (deşi, de cele mai multe ori, mesajul în sine este mult mai important decât modul în care este el transmis). Totuşi, considerăm că acest tip de ascultare poate fi selectiv utilizat şi astfel, prin nuanţare, ameliorat, prin folosirea sa într-o expunere cu oponent sau în anumite *focus-group*-uri.

Moore introduce, pe lângă cele prezentate mai sus, încă două tipuri a căror prezenţă este evidentă în şcoală :

- primul mod defineşte evitarea ascultării atunci când *receptorul nu doreşte să abordeze problema respectivă* sau nu doreşte să depună efort în a descifra ceea ce se intenţionează să fie spus (ca remediu, aceşti ascultători trebuie să practice ascultarea unor subiecte în care înţelegerea este dificilă) ;
- *ascultătorul defensiv* este cea de-a doua categorie şi priveşte elevul/studentul ce consideră exprimări inocente drept atacuri personale ; adolescenţii sunt cunoscuţi ca ascultători defensivi, luând comentariile făcute de părinţi sau de profesori drept astfel de atacuri.

La rândul său, Ralph Nichols alcătuieşte un decalog al factorilor care conduc la o ascultare ineficientă. În demersul de faţă ne vom opri însă doar asupra unuia dintre aceştia, şi anume asupra a ceea ce Nichols identifică sub denumirea de „disturbatori emoţionali" ; este vorba despre acele cuvinte care cauzează la unii ascultători reacţii emoţionale, şi astfel segmentează modul propriu de receptare, amploarea şi calitatea acesteia. Folosind o metaforă inspirată, el le mai numeşte şi cuvintele „steaguri roşii", precizând că ele reduc eficienţa ascultării uneori chiar aproape de zero în momentul când apar în câmpul comunicării. De aceea este important să identificăm cuvintele şi frazele care tind să ne distragă emoţional. Ele sunt personale şi unice pentru fiecare ascultător în parte (Nichols a identificat la publicul american, mai des întâlnite drept „disturbatoare emoţional", cuvintele : „SIDA", „soacră", „câştig", „impozit" etc.). Utilizarea într-un exerciţiu didactic a acestora ar putea începe prin identificarea lor de către fiecare persoană în parte (prin simulări ale comunicării, monitorizate de persoana în cauză şi de un observator extern) ; într-o etapă ulterioară, propunem înregistrarea acestora sub forma unor liste şi ascultarea unor texte care să le conţină. Astfel, persoana în cauză va fi capabilă să-şi dezvolte o variantă proprie de optimizare a modului personal de ascultare în prezenţa lor.

➢ **Pasul nr. 3: comprehensiunea (înţelegerea)**. Presupune, pe lângă interpretare, şi o evaluare critică a ceea ce s-a ascultat; Ralph Nichols a descris o serie de factori care influenţează înţelegerea, dintre care menţionăm:

- inteligenţa;
- mărimea vocabularului ascultătorului;
- abilitatea de a face inferenţe;
- abilitatea de a structura un discurs;
- capacitatea de a surprinde ideile principale;
- cunoaşterea tehnicilor care îmbunătăţesc concentrarea;
- interes real pentru subiectul discutat;
- oboseala fizică sau psihică a ascultătorilor;
- eficienţa vorbitorului;
- temperatura camerei şi ventilaţia;
- experienţa în a asculta materiale dificile;
- curiozitatea faţă de subiectele discutate;
- admiraţia pentru vorbitor; de altfel, prestigiul este un factor deosebit de important în ceea ce priveşte eficienţa comunicării, dacă amintim numai experimentele lui Muzafer Sherif referitoare la conformarea la norma de grup (în *Influenţa socială - texte alese*, 1996, p. 79).

Aceşti factori (şi numărul lor poate fi sporit cu cei identificaţi de cadrul didactic) pot alcătui o listă pe care elevii să o completeze la începutul fiecărei secvenţe didactice mai importante, răspunsurile respective furnizându-i profesorului unii dintre parametrii optimi sub care să îşi desfăşoare demersul didactic.

Studiile din literatura de specialitate au mai arătat o perspectivă pe care ne permitem să o încadrăm la acest pas, şi anume *tendinţa ascultătorului de a ignora în timpul comunicării informaţiile folositoare şi de a utiliza informaţiile adiacente, nefolositoare*; extrapolând un experiment al lui Henry Zukier (*apud* Myers, 1990, p. 117), să luăm, spre exemplu, cazurile a doi studenţi pe care trebuie să-i examinăm în timpul unei probe: despre unul dintre ei, studentul Ionescu, am aflat că a petrecut zece ore în ziua precedentă învăţând; despre studentul Popescu ştim că a petrecut, de asemenea, zece ore învăţând; a stat mult după miezul nopţii, este căsătorit şi are un copil mic de care trebuie să aibă grijă etc. Tendinţa notării mai indulgente a ultimului este consemnată şi într-o eroare de evaluare; ceea ce vrem să subliniem însă este faptul că în orice mesaj apar elemente care definesc o redundanţă a lui. Aceste elemente sunt importante pentru conţinutul mesajului respectiv sau adiţionale, câteodată complet nepotrivite în interpretarea corectă a mesajului. Pentru a putea dezvolta mecanisme optime de direcţionare a ascultării eficiente la elevii/studenţii noştri, trebuie să includem în cadrul exerciţiilor pe care le efectuăm cu ei aşa-numitele „capcane", mesaje care să conţină astfel de elemente, premeditat inoperante în decriptarea corectă a mesajului, cursanţii trebuind să le identifice şi să le evite în evaluarea mesajelor primite.

➢ **Pasul nr. 4: răspunsul**. Răspunsul este important în funcţie de vectorul de ce persoana în cauză a efectuat activitatea de ascultare? Aici trebuie spus că Ross nu dezvoltă suficient ideea; un demers mai analitic regăsim iarăşi la Gamble şi Gamble care, atunci când încearcă să determine sfera deficienţelor de ascultare, ne propun o relaţie directă, cauzală între circumscrierea unor obiective de către receptor şi ascultare. Se precizează, de altfel, că, în lipsa acestui deziderat, oamenii ascultă fără a şti cu exactitate pentru ce fac

acest lucru, ceea ce-i conduce la plictiseală şi iritare. Cercetările în domeniu demonstrează că eficacitatea ascultării creşte atunci când obiectivele sunt identificate şi specificate; sunt propuse astfel patru tipuri de ascultare:

- ascultăm ca să înţelegem;
- ascultăm ca să reţinem;
- ascultăm ca să analizăm şi să evaluăm conţinutul;
- ascultăm ca să dezvoltăm relaţii (ascultarea empatică).

În ceea ce ne priveşte, la aceste patru tipuri identificate de T.K. Gamble şi M. Gamble vom mai adăuga:

- ascultăm ca să ne facem o imagine despre emiţător (tot o acţiune de analiză şi evaluare, dar a formei, şi nu a conţinutului mesajului);
- ascultăm pentru divertisment.

Când *ascultăm pentru a înţelege*, ne focalizăm pe conceptele centrale; astfel, căutăm să evidenţiem cuvintele-cheie şi frazele care ne ajută să sumarizăm cu acurateţe conceptele care au fost identificate (cei doi autori dau exemplul dentistului care, atunci când tratează un dinte, nu este necesar să extragă toţi dinţii pentru a face acest lucru). Considerăm însă că într-o ascultare interactivă este util şi chiar necesar ca şi emiţătorul să folosească aceste cuvinte şi fraze-cheie într-o modalitate care să-i permită receptorului nu doar să le identifice cu acuitate, ci şi să le folosească într-un mod pozitiv şi coerent; un asemenea demers îl va conduce spre modul în care emiţătorul a dorit să prezinte respectivul conţinut.

Mai precis, este necesar nu doar ca receptorul să reţină elemente-cheie importante, dar disparate, fără o legătură structurantă între ele, ci să-şi însuşească şi procedeul prin care transmiţătorul a pus în relaţie aceste elemente (care caracterizează în fapt amprenta personală, de interacţiune a ascultării).

Când *ascultăm pentru a reţine informaţii*, putem folosi una dintre cele trei tehnici pe care autorii ni le recomandă: repetarea, parafrazarea (folosirea propriilor noastre cuvinte) şi vizualizarea (trebuie remarcat însă faptul că ascultarea pentru reţinerea informaţiilor presupune, în prealabil, ascultarea pentru a înţelege; în caz contrar, reţinerea este îngreunată de vastitatea informaţională propusă de emiţător, este mecanică şi neproductivă).

Când *ascultăm pentru a analiza şi evalua conţinutul*, vom observa o problemă deosebit de interesantă: frecvent, se argumentează în mod circular (astfel, dacă vom cere argumente pentru o problemă unei persoane, aceasta are tendinţa de a expune un scurt şir de astfel de argumente după care va începe să le repete - în loc să încerce să le depăşească dezvoltând argumente caracterizate de abordarea unor modalităţi alternative de structurare a realităţii respective). Spre exemplu, dacă un student spune că metodele activ-participative sunt consumatoare de timp, la o întrebare ulterioară va spune că este aşa pentru că a aflat asta la ora de pedagogie. Dacă îl vom întreba de ce crede că pedagogia afirmă asta, el va răspunde conform argumentării circulare: „Deoarece metodele activ-participative sunt chiar consumatoare de timp!".

Am insistat asupra acestui fenomen deoarece am observat că o astfel de argumentaţie circulară este folosită deseori în activitatea curentă de către elevi şi studenţi; iată de ce considerăm că sunt deosebit de necesare dezvoltarea şi utilizarea unor exerciţii de extensie şi flexibilizare a modului de a înţelege şi explica realitatea (atât celor din jur, cât şi propriei persoane) încă din anii de şcoală.

Remarcăm totodată că o persoană este mai îndemnată să argumenteze circular atunci când i se pare evident şi suficient raţionamentul propriu, iar poziţia aceasta este foarte

apropiată de sistemul său de valori şi credinţe. Un ascultător eficient receptează informaţia dincolo de astfel de margini şi limite, mai precis nu doar ascultă ceea ce spune efectiv o persoană, ci identifică şi motivaţiile discursului acesteia.

Ascultarea empatică presupune interrelaţionarea cu o persoană aflată în dificultate, în imposibilitatea de a rezolva corect şi eficient într-o unitate de timp dată (obiectivă sau subiectivă) o anumită problemă. Ascultarea empatică presupune trei etape în formulare:

- tentativa de a clarifica lucrurile (care invită la corecţie de tipul „Dacă nu greşesc..");
- repetarea ideii de bază cu propriile cuvinte;
- controlarea şi parafrazarea sentimentelor celuilalt („Este corect...").

Desigur că acest tip de ascultare este întâlnit deseori sub forma sa proprie (de exemplu, atunci când ascultăm un prieten căruia i-a murit cineva drag), dar, în opinia noastră, un anume fel de ascultare empatică trebuie să se regăsească în toate tipurile de ascultare interactivă. Ea este una gen „oglindă", în sensul că celălalt are răgazul de a împărtăşi (şi astfel de a părăsi pentru moment) etapa autoconflictuală şi de a o privi „din afară" prin intermediul persoanei care practică acest tip de ascultare (a se vedea şi tipurile de feedback nonevaluativ tratate în prima parte a lucrării).

În ceea ce priveşte *ascultarea pentru a ne face o imagine despre emiţător*, considerăm că aceasta este implicată indirect, dar profund în toate celelalte tipuri de ascultare prezentate până acum; într-adevăr, atunci când ascultăm pentru a obţine informaţii, spre exemplu, interesul cu care ascultăm este favorizat şi de modul în care judecăm că persoana în cauză deţine informaţii corecte, actuale şi importante pentru noi. Acest tip de ascultare este în strânsă legătură cu modalitatea prin care emiţătorul prezintă conţinutul pe care vrea să îl transmită (tocmai în acest sens, ascultarea pentru a ne face o imagine despre cel ce transmite mesajul este deosebit de instabilă, în unele cazuri putând conduce destul de uşor la unele dintre greşelile în ascultare despre care am vorbit mai devreme).

Când *ascultăm pentru divertisment*, încercăm, în calitate de receptori, să aflăm informaţii care nu ne interesează prin valoarea lor de adevăr sau fals, ci care ne oferă confortul unei detensionări şi relaxări; datorită acestui fapt, o anumită ascultare pentru divertisment o regăsim întotdeauna în ascultarea pentru a reţine informaţii (fără ca aceasta să fie manifestă, dar acţionând ca o supapă motivaţională pentru restul ascultării). Pe de altă parte, trebuie remarcat faptul că ascultarea pentru divertisment este un element important în crearea unei cadru afectiv, propice unei comunicări interactive extinse la toate formele acesteia.

De altfel, doar din raţiuni didactice, de reflecţie personală a cursanţilor, putem dezvolta separat cele şase tipuri de ascultare; acestea, se întrepătrund, acţionând ca un tot şi influenţându-se permanent una pe cealaltă.

În 1978, Friedman a făcut o interesantă distincţie între ceea ce el a numit ascultarea „uşoară" şi ascultarea „grea" în cadrul unui grup (*apud* Goodall Jr., 1990, p. 62). Dacă prima categorie se referă la urmărirea mesajului, depăşind tentaţia de a formula un răspuns ori de a atribui un motiv acestui mesaj până când acest răspuns este aşteptat de ceilalţi (caz în care răspunsul se focalizează pe înţelesul pe care celălalt l-a dorit în discuţie), cea de-a doua se referă la maniera de a „sări la concluzii" ori de a formula soluţii în minte. Din păcate, în al doilea caz, aceste atribute interferează cu ascultarea vorbitorului (este vorba despre apariţia unui zgomot intern), existând posibilitatea pierderii adevăratului înţeles al mesajului.

5.2.1. *Ameliorarea ascultării şi metoda socratică*

Unii autori, printre care Robert Goyer şi Carl Weaver, sugerează căi specifice pentru lărgirea capacităţii de ascultare; câteva dintre cele exprimate de acesta din urmă ni se par capabile de a genera o serie de exerciţii în activitatea didactică:

1) reflectarea la mesajul vorbitorului şi asigurarea că toate cuvintele au acelaşi înţeles şi pentru receptor, şi pentru emiţător (se poate cere unor elevi/studenţi să asculte acelaşi mesaj transmis de profesor şi apoi să încerce să îl prezinte pe rând în faţa clasei; elevii/studenţii ceilalţi vor trebui să observe diferenţele de înţelegere între vorbitorii ulteriori);
2) ghicirea scopului vorbitorului (vom împărţi colectivul de elevi/studenţi în mai multe grupuri şi vom cere fiecărui grup să compună un mesaj; apoi, în plen, grupurile vor prezenta mesajul lor – fiecare membru al respectivului grup îndeplinind roluri specifice –, celelalte grupuri trebuind să determine scopul transmiterii mesajului);
3) sporirea calităţii ascultării (obiceiurilor de ascultare) prin analiza erorilor de ascultare etc. (aici, ca exerciţiu, propunem aducerea la cunoştinţa unui număr de persoane din sală a erorilor de ascultare, după care le vom cere să mimeze în timpul ascultării unui mesaj câte una dintre acestea; ceilalţi elevi/studenţi vor primi în acel moment o listă cu erorile în ascultare şi vor trebui – mai întâi individual, apoi într-un microgrup – să precizeze în dreptul fiecărei erori numele colegului care o interpretează).

Am încercat să sugerăm aici câteva exerciţii directe şi utile în activitatea cadrului didactic atunci când se încearcă dezvoltarea caracteristicilor unei ascultări active la elevi/studenţi; desigur că ele reprezintă doar un început în dezvoltarea pentru fiecare cadru didactic de la catedră sau student viitor cadru didactic a unui program personalizat şi eficient de dobândire a unei ascultări interactive la receptori (indiferent de statusurile şi rolurile pe care aceştia le îndeplinesc). În orice caz, considerăm că potenţarea acestor aspecte în teoria şi practica metodelor de interacţiune educaţională reprezintă o achiziţie însemnată pentru activitatea didactică.

Tabelul 8. *Elemente centrale în ascultarea eficientă (adaptare după Sperry)*

Chei pentru ascultarea eficientă	Ascultătorul ineficient	Ascultătorul eficient
Găseşte câmpul de interese.	Selectează subiectele aride.	Vede oportunităţile, se întreabă ce este interesant pentru el în acel subiect.
Judecă conţinutul, nu modul de prezentare.	Consideră prezentarea foarte slabă.	Judecă conţinutul, nu ţine seama de erorile de prezentare.
Ascultarea ideilor.	Ascultă faptele.	Ascultă temele centrale.
Flexibilitatea.	Notează tot, folosind un singur sistem.	Notează puţin dezvoltat în 4-5 sisteme.
Rezistenţa la distrageri.	Este uşor de distras.	Evită distragerile, ştie cum să se concentreze.
Adaptabilitate.	Reacţionează emoţional la cuvinte.	Interpretează cuvintele „colorate", dar nu se agaţă de ele.

Iată de ce am amintit aici „cheile" pentru ascultarea eficientă pe care Sperry (*apud* Ross, 1986, p. 104) le prezintă în tabelul 8, chei focalizate asupra dihotomiei ascultător eficient-ascultător ineficient.

De mare importanţă pentru educatori este ideea că ascultarea interactivă este definită de flexibilitate şi eficienţa ei este direct proporţională şi consonantă cu toţi ceilalţi factori: relaţia dintre comunicatori, câmpul comunicării, personalitatea fiecăruia dintre aceştia etc. Lundy (*apud* Witkin, Altschuld, 1995, p. 157) a menţionat mai multe niveluri de ascultare, precizând că acestea se înscriu pe un continuum, de la completa neatenţie la atenţia maximă; dintre acestea remarcăm următoarele:

- ascultătorul este prezent fizic, dar nu şi mental;
- aude vorbitorul, dar face altceva în acelaşi timp;
- întrerupe vorbitorul frecvent şi în mod prematur;
- permite vorbitorului să-şi încheie emisia, dar, între timp, îşi intensifică gândirea pentru a răspunde sau a contraargumenta;
- permite vorbitorului să-şi încheie emisia şi apoi stabileşte, sumarizează ceea ce a auzit; numai după aceea se exprimă.

Astfel, modul în care ascultarea poate atinge valori optime reprezintă conjugarea de către cadrul didactic a acestei scale, a acestui continuum cu situaţia concretă şi contextul învăţării pentru cursanţii săi, în sensul trecerii progresive de la o etapă la alta (deoarece scala respectivă se poate nuanţa în funcţie de necesităţile, dar şi de posibilităţile activităţii instructiv-educative). DeVito (1988, p. 161) precizează trei tehnici simple pentru a obţine o învăţare mai puternică în procesul de ascultare: parafrazarea gândurilor vorbitorului, exprimarea înţelegerii pentru sentimentele acestuia şi *adresarea întrebărilor*; în ceea ce priveşte cea de-a treia tehnică, respectiv cea referitoare la dimensiunea întrebărilor, aceasta reprezintă obiectul de studiu principal pentru metoda socratică.

O tehnică utilă, în directă consonanţă cu posibilităţile de îmbunătăţire a ascultării interactive, o reprezintă focalizarea direcţiei de acţiune asupra emiţătorului (fie el cadrul didactic, într-o structurare a relaţionărilor profesor-elev, fie unul dintre elevii/studenţii membri ai unui microgrup de discuţie – relaţionări de tip elev-elev). Într-adevăr, ascultarea interactivă se defineşte în relaţia receptorului cu un anume emiţător şi tip de mesaj. De aceea, propunem ca modalitate eficientă de optimizare a metodei ascultării interactive utilizarea, spre exemplu, a anumitor segmente din *metoda socratică*. În sens originar, aceasta reprezintă, în fapt, un grup de metode centrate pe relaţia profesor-elev; Ioan Cerghit vorbeşte despre metodele interogative (conversative sau dialogate), dintre care cea mai importantă este *conversaţia euristică*. „Specificul acesteia rezultă din faptul că, atunci când recurge la această tehnică interogativă, profesorul instruieşte nu prin *a transmite* sau *a prezenta* noi cunoştinţe, ci efectuând o activitate comună de gândire cu elevii săi, pe care îi determină la un efort personal de căutare, de investigaţie întreprinsă în sfera informaţiilor existente deja în mintea lor şi de descoperire, pe baza valorificării propriei experienţe de cunoaştere, a unor noi adevăruri, a unor noi generalizări (...). Întregul mecanism al desfăşurării acestui tip de conversaţie se întemeiază pe o succesiune de întrebări puse de profesor cu abilitate, în alternanţă cu răspunsurile elevilor, care conduc, până la urmă, la realizarea unui nou salt pe calea cunoaşterii" (Cerghit, 1997, pp. 115-116). Astfel, avem un prim sens al metodei socratice, folosirea unei secvenţe de întrebări şi a interacţiunii pentru a proiecta strângerea de informaţii de la elevi/studenţi; cei mai mulţi profesori folosesc metoda socratică pentru a dezvolta conţinutul informaţional presupus de materia în cauză.

În opinia lui Kenneth Moore, implicând în general cadrele didactice în punerea de întrebări şi, în acelaşi sens, conducând elevii în contradicţii logice, metoda socratică se distinge prin patru mari etape, şi anume:

- „mai întâi este pusă o largă, deschis-închisă întrebare la care cei mai mulţi elevi/studenţi pot să răspundă;
- o a doua secvenţă de întrebare începe să îngusteze şirul răspunsurilor şi focalizează gândirea cursanţilor în cadrul strategiei de chestionare;
- reactualizarea prelegerilor şi/sau afirmaţiilor se întrepătrunde cu întrebările, ţinând cont de punctele de interes major;
- o întrebare finală, conclusivă, aduce cursanţii la punctele de încheiere dorite" (Moore, 1994, p. 191).

Desigur că preluăm concluzia la care ajunge autoarea, împărtăşind convingerile acesteia în ceea ce priveşte metoda socratică; astfel, în clasă, profesorul nu poate decât cu dificultate să utilizeze o astfel de metodă în sens originar (de relaţionare faţă în faţă, individualizată între cadrul didactic şi cursant), el fiind mai degrabă condiţionat să treacă de la un elev la altul, punând întrebările într-un mod alternativ, în scopul de a cuprinde întreaga clasă. Totuşi, această metodă îşi dovedeşte eficienţa atunci când vorbim de sisteme de lucru în grupuri mici sau tutoriale. Importanţa redirecţionării atenţiei la modul în care formulăm întrebarea, în calitatea noastră de cadre didactice, este una dintre rezultantele utilizării unei astfel de metode. În acest mod, printre tipurile de întrebări întâlnim câteva cu impact major asupra dezvoltării educaţionale:

- *Întrebările focalizate* sunt utilizate pentru a direcţiona atenţia cursanţilor; ele pot determina ceea ce a fost învăţat de elevi/studenţi, pot motiva şi trezi interesul acestora;
- *Întrebările motivante* sunt acelea care ajută elevii/studenţii să dea soluţia corectă, chiar dacă au eşuat în încercarea de a răspunde la întrebarea profesorului; astfel, de cele mai multe ori, acesta din urmă este tentat să răspundă el însuşi la întrebarea respectivă sau să ceară altor cursanţi să o facă, ceea ce este demotivant pentru cel care nu a putut să răspundă. Întrebările motivante utilizează termeni aluzivi şi concepte-cheie pentru a asista elevii/studenţii în corectarea răspunsurilor iniţial nesatisfăcătoare. Răspunsul astfel obţinut oferă o puternică sursă motivatoare pentru activitatea viitoare a cursantului în cauză;
- *Întrebările de sondaj* sunt cele care ţintesc să corecteze, să îmbunătăţească ori să extindă răspunsul iniţial al elevului/studentului. Ele pot fi folosite pentru a corecta răspunsul dat, obţine clarificări, pentru dezvoltarea conştiinţei critice sau pentru a refocaliza răspunsul respectiv.

Pentru creşterea calităţii răspunsurilor pe care le primim de la cursanţi putem folosi patru tehnici importante de chestionare (Moore, 1994, pp. 186-189):

- *redirecţionarea* este prima dintre acestea, urmărind direct creşterea participării cursanţilor; ea intenţionează atragerea elevilor/studenţilor în discuţie, cerându-li-se să răspundă la întrebare în lumina răspunsului oferit anterior de alţii; profesorul nu corectează răspunsul elevului (în mod normal, se bazează pe întrebări de opinie ale căror răspunsuri nu se încadrează direct în valoarea de adevăr sau fals), mulţumindu-se să redirecţioneze atenţia pe următorul elev;
- *timpul de aşteptare* pentru ca elevul/studentul să aibă posibilitatea efectivă de a răspunde la întrebarea care i-a fost adresată este un alt element deosebit de important în procesul de chestionare. Trebuie spus că, în situaţii practice, profesorul are tendinţa de a cere

cursanţilor să răspundă „pe loc", în sensul că timpul de reflecţie la care făceam referire mai devreme tinde să fie suprimat sau, în orice caz, este foarte mic. În astfel de cazuri, elevul/studentul este îndemnat să memoreze mecanic conţinutul respectiv pentru a putea răspunde fără să se gândească în prealabil, este îndepărtat de posibilitatea de a face comentarii şi de a lua în consideraţie posibilele comentarii ale celorlalţi colegi;

- *timpul de oprire* este necesar atunci când prezentăm elevilor/studenţilor un material mai complex; în acest sens, nici o întrebare nu este pusă, nici un comentariu de la cursanţi nu este cerut. Acest timp de oprire ne oferă posibilitatea să primim feedback de la elevi/ studenţi şi să redirecţionăm eventualele greutăţi în înţelegerea materialului prezentat de aceştia;
- *întărirea* reprezintă modul în care reacţionează profesorul după ce a pus o întrebare şi a primit răspunsul elevului; întărirea are efecte pozitive şi motivante pentru elevi atunci când folosirea ei este ponderată de identificarea unui optim de către cadrul didactic.

Putem uşor să observăm că folosirea anumitor elemente care aparţin, în mod curent, practicii metodei socratice de către profesor tinde să sporească dimensiunea pozitivă a răspunsului primit de la elevi/studenţi; este evident acum considerentul în urma căruia am introdus metoda socratică drept un procedeu în cadrul metodei ascultării interactive. Mai mult, putem extinde sfera eficienţei unor astfel de structuri comunicative în sensul explicării acesteia elevilor/studenţilor şi dezvoltării împreună cu ei a unui sistem coerent şi adaptat posibilităţilor proprii de utilizare a structurilor respective chiar de către cursanţi, în activitatea de microgrup; o tehnică aparte a metodei socratice (denumită seminarul socratic) – pe care o vom discuta în cadrul metodei acvariului (*fishbowl*) – va extinde, în acest sens, aria de semnificaţie pedagogică a metodei.

Rezumat

1. Prezentarea eficientă presupune următorii paşi: pregătirea (selectarea ariei în care se va înscrie subiectul, efectuarea unei distincţii la nivelul scopului prezentării, analiza propriei persoane şi a audienţei, investigarea ocaziei şi a contextului), identificarea materialelor-suport, proiectarea prezentării (pe palierul introducere, conţinut, concluzii) şi prezentarea propriu-zisă (folosind metoda improvizaţiei, manuscrisului, memorizării sau a prezentării orale).
2. Prezentarea informativă este frecventă în experienţa de comunicare a fiecăruia dintre noi; ea presupune informarea publicului (cu ajutorul folosirii explicaţiei, descrierii, definiţiilor).
3. Prezentarea persuasivă are ca scop modificarea credinţelor, sentimentelor şi acţiunilor unei audienţe.
4. Teoria haosului în proiectarea unei prezentări explică cum factori cu o importanţă redusă în aparenţă (atunci când apar) pot ulterior să schimbe cursul acţiunii în întregul sistem în care au apărut. Cutright, citându-l pe E. Lorenz, numeşte efectul pe care îl are acţiunea haosului într-un sistem *efectul fluture* (având la bază o metaforă conform căreia o bătaie de aripă a unui fluture în Asia poate să schimbe cursul unei tornade în Texas).
5. Ascultarea eficientă se fundamentează pe deplasarea accentului în comunicare de la emiţător spre receptor şi relaţie/interacţiune. Putem urmări procesul de ascultare pe intervalul a patru paşi: senzaţia (rezultatul mai multor analizatori – vizual, auditiv etc.), interpretarea (persoanele atribuie un înţeles la ceea ce au ascultat), comprehensiunea (sau înţelegerea – dezvoltă, pe lângă interpretare, şi o evaluare critică) şi răspunsul (stabileşte rezultatul

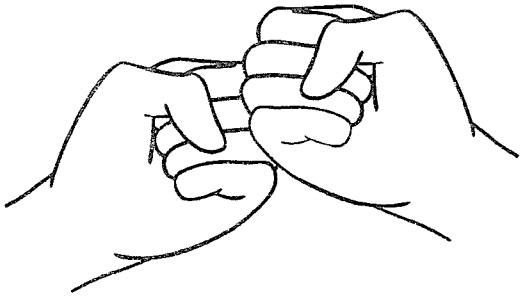
procesului de ascultare în funcţie de scopul acesteia). Se pot caracteriza mai multe tipuri de ascultare: pentru a înţelege, pentru a reţine, pentru a analiza şi evalua critic conţinutul, ascultarea empatică etc. În ascultare este importantă acţiunea emiţătorului de dirijare prin tehnica punerii întrebărilor; o importantă astfel de tehnică este metoda socratică.

Exerciţii şi teme de reflecţie

1. La prezentarea eficientă putem cere cursanţilor să se gândească fiecare timp de 10-15 minute la o prezentare pe care ar dori să o facă în faţa colegilor lui (despre orice temă pe care doreşte să o abordeze). De fiecare dată când cineva prezintă, toţi ceilalţi cursanţi vor urmări prezentarea punctând-o conform unor indicatori cum ar fi: dacă tema este bine aleasă în raport cu prezentatorul sau cu audienţa, dacă prezentarea este coerentă, se încadrează în timp şi este distribuită proporţionat pe cele trei părţi: introducere, conţinut, încheiere, dacă prezentatorul foloseşte adecvat formele de comunicare verbală şi nonverbală etc.).
2. Un alt exerciţiu constă în pregătirea unui număr de patru-cinci prezentatori pe diferite teme, o parte dintre aceştia abordând discursul informativ, iar ceilalţi, pe cel persuasiv. După ce prezentările au avut loc, cursanţii vor trebui să identifice cu acurateţe în ce tip s-a încadrat fiecare prezentare (informativ sau persuasiv). Se va dezbate modul în care i-a afectat/ impresionat fiecare tip de discurs. Se poate supune dezbaterii dacă discursul persuasiv este etic (dacă încercăm să convingem printr-un discurs un grup de fumători să nu mai fumeze, acest lucru este etic sau încălcăm dreptul la opţiune proprie?).
3. La ascultarea eficientă se poate alege un număr de cursanţi care trebuie să-şi pregătească un discurs într-o sală alăturată. În acest timp, formatorul împreună cu cursanţii rămaşi vor distribui greşelile în ascultare pe care un număr dintre aceştia vor trebui să le mimeze în timpul fiecărui discurs al colegilor lor. Când această activitate s-a încheiat, cei care s-au pregătit pentru a prezenta un subiect vor fi chemaţi, pe rând, să facă acest lucru, iar colectivul va trebui să urmărească dacă fiecare dintre ei reuşeşte să identifice corect greşelile de ascultare din sală şi dacă răspunde în mod adecvat la acestea, găsind strategii prin care să le combată eficient.

Capitolul 6

Conflictul – dimensiune esenţială a comunicării



6.1. Conflictul. Perspective de analiză

Comunicarea este un proces cu care ne confruntăm în fiecare zi, dar conflictul este şi el un „ingredient" cotidian al experienţei noastre de viaţă. Unii oameni par să ştie doar să provoace conflicte, alţii le şi rezolvă. Se cuvine însă să observăm că, aşa cum se exprimă unii autori (Rubin, Pruitt, Kim, 1994), folosind o metaforă foarte inspirată atunci când conflictul devine foarte intens (ceea ce se numeşte escaladarea conflictului), acesta arde precum un foc toate bunele intenţii ale partenerilor în comunicare; astfel, în mitologia greacă, la intrarea în Infern stă Cerber, un câine cu trei capete, cu o coadă mare cu spini care permite sufletelor să intre cu uşurinţă, dar, o dată trecute de coada lui Cerber, acestea nu se mai pot întoarce (aceleaşi proprietăţi le regăsim la capcanele utilizate pentru prinderea animalelor – ele permit animalului să intre, dar fac imposibilă ieşirea). Similar, în conflict se intră cu uşurinţă, dar ieşirea este mult mai dificilă.

În contextul provocărilor educaţionale apărute ca rezultat al dinamicii excepţionale a dezvoltării informaţionale propriu-zise, pe de o parte, şi referitor, pe de altă parte, la accesul – din ce în ce mai simplu, mai larg şi mai eficient – tuturor celor interesaţi la informaţie, şcolii i se cer astăzi răspunsuri corecte, nuanţate şi utile.

Pentru ca acest fapt să se întâmple, practica şcolară este în situaţia de a dezvolta reacţii optimizatoare, adaptându-şi şi flexibilizându-şi mecanismele, mentalităţile, transformând unele dintre finalităţi, redefinind chiar şi elemente de structură etc.

Unul dintre aceste aspecte care se situează într-o asemenea perspectivă a îmbunătăţirii procedurale este constituit de conflictul pe care îl întâlnim în câmpul educaţional; putem, de altfel, observa cu uşurinţă că acesta din urmă întruneşte unele caracteristici legate de aria conflictului, caracteristici cu impact semnificativ în ceea ce priveşte învăţarea. Într-adevăr, elevul vine astăzi la şcoală cu o bază informaţională mult mai variată şi mai nuanţată decât în trecut; totodată, viziunea sistemică, integratoare asupra fenomenelor studiate în cadrul disciplinelor şcolare recomandă posibilitatea existenţei a mult mai multe aspecte posibile ale unuia şi aceluiaşi proces, aspecte care sunt în multe cazuri contradictorii unele cu altele. În acelaşi timp, merită precizată şi viziunea interdisciplinară prin care un fenomen înţeles şi explicat de materii şcolare diferite poate conclude spre contradicţii (explicaţiile corecte în cadrul unei discipline pot fi considerate greşite în câmpul epistemologic al alteia).

Un alt fapt important ne arată că oamenii, în genere, sunt din ce în ce mai puţin pregătiţi pentru a face faţă avalanşei demografice a ultimilor ani, fenomen care conduce la intrarea în contact – pe parcursul vieţii – cu mult mai multe persoane în vederea realizării diferitelor activităţi; o sursă importantă de accentuare a acestor nevoi de a dezvolta

strategii de comunicare eficiente şi de rezolvare pozitivă a conflictelor o reprezintă provocările lansate de mass-media, care, pe de o parte, privesc diminuarea posibilităţilor de socializare a persoanei şi, pe de alta (cum este exemplul furnizat de reţeaua Internet), îi lărgesc acesteia opţiunea contactului cu semeni situaţi la mari distanţe geografice şi cu experienţe de viaţă complet diferite de a sa.

Iată de ce vom sesiza, încă din această introducere, că în fapt conflictul este inevitabil; mai mult, nu numai că nu putem să-l ocolim, dar în cele mai multe cazuri, potenţat şi controlat, acesta se află în postura de a îmbunătăţi simţitor implicarea cursanţilor, motivaţia pentru învăţare şi – în ultimă instanţă – eficienţa învăţării şi activităţii propriu-zise.

Totuşi, se cuvine să nu tragem prematur o concluzie într-o asemenea măsură categorică. De aceea, o întrebare care ne va traversa întregul demers va privi următoarea problemă: este conflictul un element autentic şi inerent în comunicare ori avem de-a face cu o structură mai mult sau mai puţin artificială? Cu alte cuvinte, putem vorbi despre o comunicare eficientă lipsită total de aspecte conflictuale?

Răspunsul la această întrebare considerăm că încă necesită construcţii şi elaborări ulterioare. Desigur că tendinţa firească este aceea spre o comunicare care să nu fie limitată de apariţia conflictelor (care de cele mai multe ori introduc în structura comunicării ceea ce vom numi aici *reziduuri de comunicare*).

În acelaşi timp însă, considerăm că o comunicare lipsită în totalitate de potenţialităţile conflictului este neautentică, deci nu îndeplineşte atributele aşteptate, cele ale eficienţei.

Cum am putea rezolva practic această dilemă? Un posibil răspuns ar fi jalonat de următoarele direcţii:

- necesitatea cunoaşterii caracteristicilor conflictelor;
- dezvoltarea unor legături, unor relaţii între conflicte şi aspectele definitorii ale comunicării printr-un management al conflictelor care să conţină elemente polare, în acelaşi timp de stimulare şi de stingere a acestora.

În general, vom distinge trei momente importante în câmpul educaţional, în ceea ce priveşte conflictul:

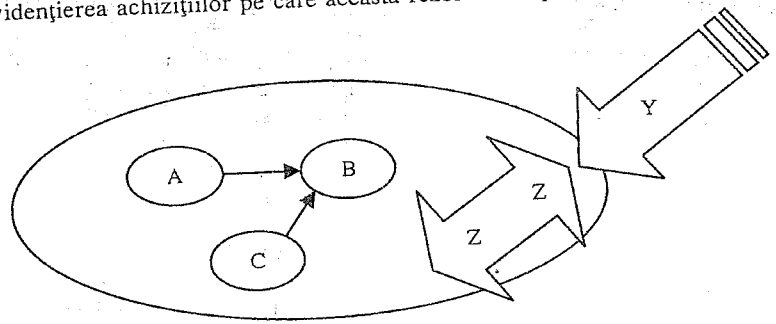
- identificarea problemei, cu oportunitatea căilor de provocare a conflictului;
- rezolvarea conflictului cu accent pe latura social-comunicaţională a fenomenului;
- valorificarea achiziţiilor care urmează conflictului.

De multe ori am fost întrebat: de ce strategii de provocare a conflictului? Pentru a oferi doar o motivaţie (cea mai puternică, de altfel, dintre multiplele posibile), să ne gândim la faptul că managerii, spre exemplu, au astfel ocazia să-şi obişnuiască echipa cu anumite conflicte pe care le pot controla şi astfel să dezvolte la aceasta strategii de lucru în cazul apariţiei unor conflicte neproductive pentru activitatea sa.

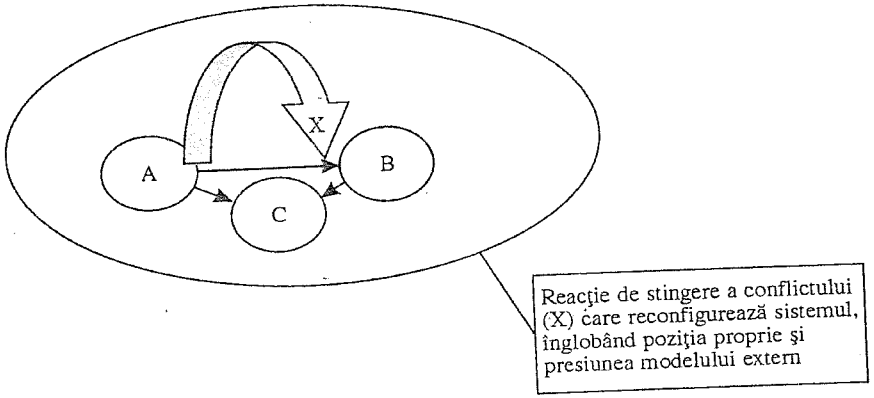
Dacă este să vorbim despre influenţa pozitivă a conflictelor, ne referim cu siguranţă la o îmbinare între cele trei fenomene; aceasta nu doar în sensul că rezolvării conflictului îi urmează evidenţierea unor achiziţii şi echilibrări superioare celor care funcţionau înainte de declanşarea acestuia, dar chiar provocarea conflictului ca atare trebuie să conţină direcţiile de dezvoltare a acestor rezolvări ale conflictului.

Astfel, vom observa că natura achiziţiilor (cognitive, afectiv-motivaţionale, comportamentale etc.) se construieşte în rezolvarea de conflict şi că, în ceea ce priveşte cazul în speţă, tocmai aceste achiziţii conduc la stingerea sa. Această perspectivă poate părea la o primă vedere paradoxală, deoarece necesitatea unui astfel de progres impune conflictul drept un element destabilizator pentru relaţia de comunicare respectivă, dar stingerea pozitivă a acestui conflict aduce cu sine achiziţia dorită; este încă un argument în sprijinul

perspectivei noastre, conform căreia conflictul trebuie gândit sistemic, cu situarea accentului deopotrivă pe identificarea tehnicilor/modalităţilor propice de stimulare şi pe rezolvarea sa, pe evidenţierea achiziţiilor pe care această rezolvare le presupune.



Etapa I. Apariţia conflictului
Y – model extern care exercită presiune asupra sistemului;
Z – reacţie internă de respingere a lui Y.



Etapa a II-a. Stingerea conflictului
X – progres cognitiv însumând caracterele comune ale lui Y şi Z.

Figura 17. *Etapele în apariţia şi stingerea conflictului*

6.2. Conflictul. Caracterizare generală

Termenul de *conflict* provine din latinescul *conflictus*, desemnând „lovirea împreună cu forţă" şi implicând prin aceasta „dezacorduri şi fricţiuni între membrii grupului, interacţiune în vorbire, emoţii şi afectivitate" (Forsyth, 1983, p. 79). T.K. Gamble şi M. Gamble (1993, p. 216) definesc conflictul ca o variabilă pozitivă, în sensul că, „dincolo de toate perspectivele, conflictul este o consecinţă naturală a diversităţii".

Astfel, chiar dacă răspunsul pare, la o primă vedere, unul destul de facil, să încercăm pentru început să construim imaginea de ansamblu a conflictului; să vedem ce este un conflict, ce elemente componente îl definesc, cum apare şi ce fel de rezultante poate presupune.

Vom înscrie acest demers în încercarea de a construi o matrice flexibilă, descriind un parcurs pe un continuum, unde un optimum al conflictului nu doar că nu împiedică activitatea unui grup, ci, mai mult, este necesar şi util. Pe de altă parte, nu putem să nu remarcăm că definirea acestui optimum ridică alte întrebări ţinând de intersecţia planurilor (intersecţia scopurilor pe care ni le propunem cu unicitatea situaţiei, spre exemplu).

Mai precis, vom încerca să surprindem latura acţională a conflictului, principiile sale de generare, precum şi pe cele de stingere, în legătură directă cu modul în care această problemă poate să îmbrace forma unui instrument de lucru pentru formator/trainer. Am optat pentru o astfel de manieră de conceptualizare a fenomenului deoarece considerăm că, în caz contrar, riscăm să trecem cu vederea exact schimbările/transformările şi progresul dezvoltat pe axa informativ-formativ, ca şi elementele de risc, de barieră impuse de depăşirea (în ambele sensuri – crescător şi descrescător) ponderii optimumului de conflict, despre care vorbeam mai devreme, în câmpul dezvoltării personale şi de grup.

Iată de ce, înainte de a vorbi despre conflict ca atare, să vedem de unde porneşte acesta. Astfel, preluându-l pe Pondy (Steers, 1988, p. 362), putem utiliza patru perspective de analiză, fiecare dintre acestea aflându-se în relaţie directă cu un anumit aspect privitor la procesul conflictului:

1) *condiţiile anterioare* (astfel, sărăcia resurselor pentru realizarea unei anumite sarcini poate produce un conflict în cadrul unei echipe); de exemplu, gândiţi-vă că aveţi mâine un examen şi căutaţi o carte pentru a vă reaminti anumite lucruri, dar nu o găsiţi la locul ei din bibliotecă; cineva din familie vă spune că a venit un coleg de-al dumneavoastră şi a împrumutat-o pentru câteva zile – faptul că a existat o singură carte şi acum ori dumneavoastră, ori colegul dumneavoastră trebuie să aveţi acces la ea poate conduce la conflict mult mai repede decât dacă aţi fi avut fiecare câte un exemplar din cartea respectivă;
2) *stările afective* (stresul, tensiunea, ostilitatea, anxietatea); aţi observat că, atunci când sunteţi stresaţi de ceva (să luăm tot exemplul de mai sus în care vă aflaţi în faţa unui examen), tindeţi să reacţionaţi conflictual mai repede decât în alte situaţii;
3) *stările şi stilurile cognitive* ale indivizilor;
4) existenţa *„comportamentului conflictual"*; trebuie însă făcută aici o nuanţare necesară, pe care Pondy o omite: considerăm că în practică – dacă este să ne referim în mod strict la acest concept – este greu de întâlnit un astfel de „comportament conflictual", el fiind o sumă a mai multor influenţe ale unor variabile ca situaţia, partenerul, tipul de relaţie care există între comunicatori etc. (deşi putem regăsi anumite caracteristici accentuat conflictuale la un comportament agresiv, spre exemplu, centrat pe egoul propriu).

Utilizând cele patru perspective oferite de Pondy, Thomas înţelege prin conflict *un proces care începe când o parte percepe că cealaltă parte a fost frustrantă în raport cu ea.* Chiar dacă apreciem că modalitatea de definire utilizată de acest autor tinde să surprindă corect apariţia conflictului, nu trebuie să omitem perspectiva conform căreia putem caracteriza un conflict ca atare atunci când *ambele părţi* intuiesc neclarităţile, divergenţele, dar nu pot sau nu doresc să aplice rezolvările pe care le au în câmpul comunicării proprii.

Astfel, faptul că o parte o concepe pe cealaltă frustrantă în raport cu ea este mai degrabă o condiţie favorizantă a conflictului decât conflictul ca atare; şi aceasta deoarece, dacă prima parte îşi comunică nemulţumirile şi cea de-a doua parte găseşte o rezolvare cu care cel frustrat să fie de acord, nu am asistat la rezolvarea, ci doar la evitarea conflictului; este vorba despre etapa de „dezacord" pe care o propune Forsyth (1983, p. 80). În aceeaşi capcană cade şi Steers, care propune o definiţie mai cuprinzătoare decât Thomas: el defineşte conflictul ca „implicând situaţii în care aşteptările unei persoane (ale unui grup),

comportamentele acesteia prin care îşi urmăreşte obiectivele sunt blocate de o altă persoană sau un alt grup" (Steers, 1988, p. 362).

Myers (1990, p. 491) vede conflictul ca rezultat al unui raport, ceea ce ne oferă o predispoziţie spre o anume echitabilitate a participanţilor la actul comunicării; această definiţie este totodată utilă în tratarea problemei rezolvării conflictului:

$$\frac{\text{„Ieşirile" mele}}{\text{„Intrările" mele}} = \frac{\text{„Ieşirile" tale}}{\text{„Intrările" tale}}$$

Atunci când acest raport nu este respectat, una dintre părţi devine frustrantă în raport cu cealaltă, iar această situaţie poate genera conflictul.

Citându-l pe Deutsch, Richard şi Patricia Schmuck afirmă: „Conflictul există în momentul în care activităţi incompatibile se întâlnesc – atunci când o activitate este blocată, interferează, lezează sau face într-un anumit fel cea de-a doua activitate mai puţin plăcută sau eficientă" (Schmuck, Schmuck, 1992, p. 275), autorii precizând însă că, „în clasă, conflictul oferă oportunitatea dezvoltării individuale şi de grup" (Schmuck, Schmuck, 1992, p. 289).

Astfel, urmărind acest raţionament, putem optimiza la elevi/studenţi strategii de evitare şi stingere a conflictelor ale căror apariţie şi rezolvare ulterioare nu ar favoriza nici unul dintre obiectivele informativ-formative urmărite de cadrul didactic, promovând totodată şi strategii de provocare a conflictelor eficiente pentru activitatea de la clasă sau de realocare a cuantumului de energie dezvoltat de un atare conflict neproductiv printr-un conflict educaţional; spre exemplu, dacă unul dintre studenţi doreşte să fie lider într-un grup, dar acelaşi lucru îl reclamă şi alt membru al grupului, operând în aria de desfăşurare a celor două definiţii expuse mai sus, putem trage concluzia că, în situaţia în care aspiraţiile unuia dintre ei nu sunt atinse, există un conflict între cei doi. În realitate, chiar dacă pentru unul dintre ei poate fi frustrant să se afle într-un grup condus de celălalt, nu acesta din urmă constituie neapărat problema, ci, de pildă, insuficienta exersare a aptitudinilor de lider ale primului. Cadrul didactic poate să-l pună pe acesta în situaţia de a conduce grupul după ce cealaltă persoană a fost mutată pe durata acelei activităţi într-un alt grup; apoi va fi utilă o dezbatere cu grupul, în care se vor observa problemele care au apărut şi modalităţile prin care aceste neajunsuri au fost depăşite.

O schemă generală a factorilor principali care sunt implicaţi în apariţia şi dezvoltarea conflictului o regăsim la Donald M. Wolfe şi J. Diedrifk Snoek (Wolfe, Snoek, în Hinton, Reitz, 1971, p. 311); cei doi autori se centrează asupra conflictului de rol, dar considerăm că această matrice este utilă şi în analiza conflictului văzut în sens larg (figura 8).

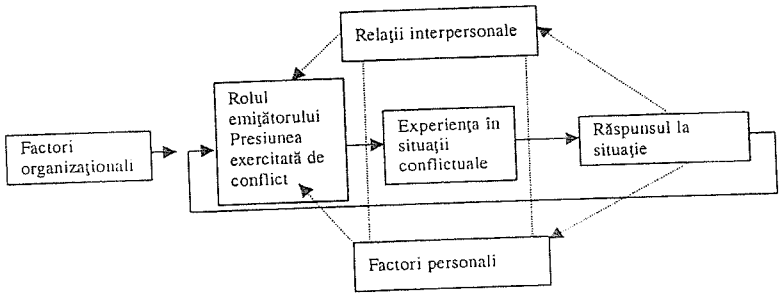


Figura 18. *Factori implicaţi în apariţia şi dezvoltarea conflictului (adaptare după Wolfe şi Snoek)*

Într-adevăr, importanţa unei astfel de structurări rezidă în introducerea factorilor din exterior, care pot să influenţeze un conflict mai mult decât elementele interne echipei: este vorba despre factorii organizaţionali ce exercită o presiune puternică asupra titularului unui rol în respectiva organizaţie.

Funcţii ale conflictului

Adaptând valorile majore propuse de Alan Filley (*apud* Gamble, Gamble, 1993, p. 216) în ceea ce priveşte conflictul, putem gândi următoarele funcţii pe care le îndeplineşte acesta în calitatea sa de factor al comunicării:

- multe conflicte pot funcţiona în direcţia *reducerii sau chiar eliminării probabilităţii altor conflicte, mai puternice, în viitor*;
- conflictul *poate creşte inovaţia*, sprijinind găsirea unor noi modalităţi de a privi lucrurile, noi modalităţi de a gândi şi noi comportamente;
- conflictul poate dezvolta sensul *coeziunii*, al „fiinţării împreună" prin creşterea încrederii;
- conflictul ne poate oferi o oportunitate excelentă pentru a *măsura puterea şi viabilitatea relaţionărilor* noastre cu ceilalţi.

6.3. Tipologia conflictului

Problema surselor de conflict relaţionate cu tipologia acestuia ne oferă o dovadă în plus a utilităţii şi corectitudinii unei viziuni integratoare, procesual-acţionale asupra problematicii conflictului. Integrându-ne unei atare perspective, vom observa că sursele conflictelor acţionează ca un criteriu extrem de nuanţat, de complex, dar semnificativ pentru alcătuirea unor tipologii ale conflictelor. Spunem că avem de-a face cu un criteriu complex deoarece, câteodată, unele dintre surse acţionează şi într-un mod secvenţial, dar putem observa cu uşurinţă şi o mulţime de intersecţii ale acestor surse în interiorul unui tip anume de conflict. O astfel de abordare ne oferă o posibilitate largă (dar simultan se impune ca necesitate) în conturarea unor metode şi tehnici flexibile şi adaptate activităţii şcolare, prin care putem obţine acel optimum al conflictului cuprinzând o arie extrem de largă – de la provocarea anumitor tipuri de conflict în mod deliberat de către cadrul didactic la dezvoltarea unor modalităţi eficiente de utilizare a conflictelor spontane, fără incidenţă didactică directă, care apar în şcoală. Astfel, pe lângă criteriul oferit de sursa conflictului, putem găsi multe altele: tipul de personalitate al comunicatorilor, experienţa acestora în rezolvarea conflictelor, interesele părţilor, modul de comunicare, timpul etc.

Trebuie spus şi că larga dezvoltare a legăturilor dintre tipurile de conflicte şi flexibilitatea graniţelor dintre acestea diminuează semnificativ eficienţa unor criterii, în sensul absolut al cuvântului, de tipologizare a acestora; de aceea, credem noi, devine mai utilă o perspectivă procesuală, sistemică a unui anumit cumul de criterii care ar opera în acelaşi timp.

În practică, există o multitudine de tipuri ale conflictului; vom vorbi însă la început despre patru mari tipuri de conflict:

- *conflictul-scop*, care apare atunci când o persoană doreşte rezultate diferite faţă de alta;
- *conflictul cognitiv*, bazat pe contrazicerea unor idei sau opinii ale altora privitoare la un anumit fenomen;

- *conflictul afectiv*, ce apare atunci când o persoană sau un grup are sentimente sau emoţii incompatibile cu ale altora;
- *conflictul comportamental*, ce apare atunci când o persoană sau un grup face ceva care este de neacceptat pentru ceilalţi.

Conflictul-scop este observabil de multe ori între cadrul didactic şi cursanţii săi. Dacă finalităţile propuse de cadrul didactic nu sunt în acord cu cele pe care le au elevii/studenţii, în mod natural poate apărea acest conflict. Am folosit acest exemplu pentru a putea observa cum punctele de demarcaţie între diferitele tipuri de conflict sunt extrem de flexibile; starea conflictuală produsă de un conflict-scop se poate transforma într-un conflict afectiv (în cadrul acestei stări, elevul poate să se îndepărteze afectiv de cadrul didactic respectiv şi – fenomen extrem de important şi în aceeaşi măsură periculos – de materia/disciplina şcolară). În ceea ce priveşte conflictul afectiv, se poate sublinia astfel faptul că acesta are o posibilitate directă de *iradiere* prin mutarea accentului conflictual de pe un obiect pe altul, ceea ce face rezolvarea de conflict mai dificilă.

Automat, un astfel de *conflict afectiv* poate induce un *conflict cognitiv* şi, ulterior, starea conflictuală va lua o formă mult mai accentuată în cadrul unui *conflict comportamental*. Desigur că nici ordinea, nici modalităţile de dezvoltare pe care le-am propus aici nu sunt definitive; practic, conflictele despre care am vorbit pot apărea cu o sferă de simultaneitate lărgită sau, dacă este să introducem un alt criteriu de clasificare, şi anume timpul, anumite tipuri de conflict pot să fie temporare, altele putând să dezvolte un registru cronic (spre exemplu, conflictul comportamental poate să nu persiste, elevul/studentul depăşind etapa de manifestare directă a conflictului, în condiţiile în care conflictul afectiv poate să rămână, depăşind graniţele concrete în care a apărut; practic, chiar dacă materia va fi predată de un alt cadru didactic care, să spunem, împărtăşeşte scopurile elevului – deci cauza conflictului-scop nu mai există –, adversitatea elevului faţă de disciplina respectivă se poate păstra, conflictul afectiv menţinându-şi sfera de acţiune).

Totuşi, nu trebuie să omitem ideea de la care am plecat în structurarea acestui capitol: conflictul în cadrul comunicării, atunci când are proporţii optime şi o justificare temporală şi cognitivă, nu numai că nu este negativ, dar putem spune că posedă un rol esenţial; Coser (*apud* Steers, 1988, p. 363) afirmă că „un conflict poate să ajute câteodată indivizii şi membrii unui grup să crească şi să-şi dezvolte identităţile".

Referitor la criteriul modului de comunicare, regăsim un conflict intrapersonal (spre exemplu, conflictele intra- şi interrol) şi unul interpersonal; în ceea ce priveşte legătura dintre conflict ca atare şi metodele de interacţiune educaţională, punctul nostru de vedere ne focalizează atenţia asupra acestuia din urmă. Goodall Jr. (1990, pp. 115-118) identifică zece astfel de tipuri care pot conduce la declanşarea unui conflict interpersonal:

1) conflictele care apar din *diferenţele de opinii* asupra problematicii aflate în discuţie;
2) conflictele situate în *diferenţele de valori* care afectează rezultatele grupului, sarcina sau accesul la rezultate sau sarcină; sunt mai intense decât cele observabile în diferenţele de opinii (deşi pot apărea într-o formă asemănătoare), deoarece, atunci când persoanei îi sunt puse sub semnul întrebării elemente ale tabelei valorice, ea tinde să intre în defensivă;
3) conflictele atribuite *dezacordurilor privind calitatea dovezilor utilizate* în luarea deciziilor sau rezolvarea problemelor;
4) conflictele atribuite *loialităţii personale ori prieteniei*, care ar putea afecta ori afectează deciziile luate în cadrul grupului; spre exemplu, conflictul între două roluri incompatibile (cel de director al şcolii şi cel de prieten cu unul dintre subordonaţi) poate fi observat într-un astfel de conflict interpersonal;
5) conflictele care-şi au originea în *neînţelegerea*, la un nivel mai simplu sau complex, *intenţiilor, obiectivelor sau scopurilor* negociate de membrii grupului; în special la primele întâlniri ale unor grupuri nou formate se va observa o tendinţă în acest sens: oamenii vor discuta asumându-şi anumite responsabilităţi, apoi, la următoarea întâlnire, vor observa că nu fiecare dintre ei a înţeles discuţia avută în acest sens (totdeauna se găseşte cineva care să spună: „Dar nu am discutat aşa!");
6) conflicte provenind din *închiderea la perceperea recompenselor* în urma participării la activitatea de grup; unii oameni îşi văd (corect sau incorect) contribuţia la grup ca fiind insuficient răsplătită de partea din câştigul rezolvării activităţii prin contribuţia la grup;
7) conflictele situate în *prejudecăţi personale* sau alte probleme care nu privesc sarcina grupului, dar sunt observabile în discuţiile despre aceasta;
8) conflictele care-şi găsesc originea în *ambiţia, motivaţia sau conducerea* unuia sau mai multor membri ai grupului, elemente percepute de alţi membri ai grupului drept potenţială ameninţare; dacă un şef de departament doreşte să fie remarcat de superiorii săi şi pentru aceasta le cere subordonaţilor un efort suplimentar, dar aceştia nu au nici o motivaţie pentru a-l întreprinde, avem de-a face cu un astfel de conflict;
9) conflictele fundamentate în *înfăţişarea fizică sau atractivitatea unei persoane şi favorurile oferite ei* de alţi membri ai grupului datorită acelor calităţi;
10) conflictele atribuite *stilului personal* (stil de viaţă, stil de comunicare, stil de răspuns, stil de conducere şi, în general, stil de a fi).

Observăm că tipologia prezentată de Goodall Jr. le cuprinde doar pe cele mai importante, de departe insuficiente numeric pentru a vorbi despre surprinderea cantitativă a tuturor tipurilor de conflict interpersonal; probabil că, fără riscul exagerării, putem spune că avem şi aici un număr nelimitat de posibilităţi combinatorice.

De altfel, am amintit deja că, similar cazului comunicării ca atare, tipologiile conflictului pot să îmbrace forme extrem de numeroase; mai mulţi autori, printre care şi R. Schmuck şi P. Schmuck (Schmuck, Schmuck, 1992, pp. 278-282), vorbesc despre:

- conflictul *procedural* – caracterizat de dezacord în ceea ce priveşte cursul acţiunii care trebuie aplicat pentru a se îndeplini obiectivele;
- conflictul-*scop*;
- conflictul *conceptual* – caracterizat de dezacorduri în ceea ce priveşte ideile, teoriile, opiniile etc.;
- *modelul S-T-P* (situaţie-ţintă-propunere), un conflict care se află mai degrabă la interacţiunea dintre condiţiile activităţii, obiectivele propuse şi modalităţile de îndeplinire a acestora; modelul S-T-P ni se pare un concept util, apropiat de viziunea dinamică pe care încercăm să o imprimăm acestor analize, în perspectiva folosirii nu doar a unuia dintre criterii, ci a unui sistem criterial;
- conflictul *interpersonal* etc.

Astfel că, indiferent de tipul conflictului, identificarea adevăratelor surse care au condus la apariţia şi apoi la dezvoltarea şi escaladarea acestuia este o operaţie extrem de importantă atunci când grupul doreşte să rezolve conflictul şi – în acelaşi timp – să-şi restructureze şi stabilizeze eficienţa comunicării; merită să fie amintit aici şi un efect interesant pe care neînţelegerea în acelaşi mod a unui mesaj de către părţi poate să-l producă: este vorba despre „percepţia imaginii în oglindă" (Myers, 1990, pp. 493-496). Mai precis, aceasta este receptarea reciprocă a părţilor implicate în conflict ca fiind surse

ale conflictului; spre exemplu, doi elevi care se ceartă se percep fiecare pe sine ca moral şi tolerant, iar pe celălalt, drept agresiv şi necooperant.

Utilizarea diferenţelor de soluţionare a unei anumite probleme între copil şi adult (în sens iniţial), între individ şi grup (punct de vedere produs ulterior, cu o sferă de acţiune mai cuprinzătoare) îşi regăseşte o dezvoltare propice cu un impact educaţional extrem de favorabil în *conflictul sociocognitiv* (observăm că, şi în acest caz, nu mai acţionează un singur criteriu, ci, mai degrabă – cum am anticipat deja –, o rezultantă a unei sume criteriale). În acelaşi timp, nu trebuie să uităm că şi modul de focalizare a conflictelor poate fi considerat un criteriu relevant în clasificarea acestora: în acest caz, avem de-a face cu un conflict focalizat direct pe achiziţiile care îi urmează. Acestea din urmă pot să fie informative sau să privească aspecte ale dezvoltării în ansamblu a persoanei respective deoarece, aşa cum afirmă Winnykamen, este posibilă învăţarea pornind de la erorile celuilalt. Modelul corect îşi păstrează, firește, rolul esenţial în învăţare, dar este utilă din punctul de vedere al acestei paradigme măsura în care acesta – confruntat cu opţiunea greşită de soluţionare – provoacă un conflict sociocognitiv: modelul introduce centrări opuse şi oferă în acelaşi timp subiectului perturbat elemente importante pentru reorganizarea demersului său cognitiv (Doise, Mugny, 1998, p. 96).

Astfel, conflictul conduce inevitabil la o reacţie adaptativă, coordonată atât cognitiv, cât şi social. Este vorba despre aşa-numitul factor P (englezescul *postponement*, desemnând capacitatea de a suspenda o activitate) identificat de Stenhouse. Caracteristica acestui factor este aceea de a inhiba, într-o situaţie dată şi cel puţin temporar, un răspuns instinctiv care înainte era normal, cu scopul de a-i substitui un răspuns nou şi inteligent, adică adaptativ; or, o astfel de reacţie presupune cu necesitate interacţiunea dintre indivizi, văzută aici ca un catalizator în momentul apariţiei unui suport conflictual.

Totuşi, premisele conform cărora o interacţiune între doi indivizi determină în motivaţia apariţiei conflictului noi coordonări cognitive nu sunt întotdeauna adevărate. Există destul de multe cazuri în care activitatea colectivă nu desemnează în mod automat şi coordonarea acţiunilor indivizilor; în altă ordine de idei, putem regăsi şi lipsa de implicare a tuturor indivizilor dintr-un grup în executarea unei sarcini colective (ceea ce Gary Jones denumea „chiul social", adică absenţa contribuţiilor unor membri ai grupului la realizarea activităţii tocmai datorită acţiunii colective care îl degrevează pe individ de responsabilitatea participării).

De asemenea, un impediment major poate fi reprezentat, spre exemplu, de structurile autoritare dintr-un grup, deficienţele de comunicare sau chiar de natura sarcinii. Astfel, într-un grup pot exista structuri formale sau informale de autoritate care pot opri persoanele mai puţin implicat să participe pe deplin la activitatea curentă. În acelaşi timp, se dezvoltă astfel o structură de dependenţă faţă de un lider (cursanţii vor căuta şi în stadiile de dezvoltare ulterioare să interacţioneze, în cadrul grupului, în modul în care au fost obişnuiţi). Ca educatori, putem utiliza activităţi de moderare pentru a diminua această piedică.

În ceea ce priveşte deficienţele de comunicare, acestea pot fi datorate unor cauze fizice sau psihice. Când avem de-a face cu cel de-al doilea caz, vom analiza sursele acestor deficienţe (de exemplu, unii copii care nu se pot integra grupului pot manifesta fenomene de respingere privind mărimea, dificultatea sarcinii, corelarea acesteia cu unităţile de timp alocate, relaţionarea volumului de activităţi cu obiectivele propuse, probleme extraşcolare care cauzează deficienţe în comunicare etc.) şi, după caz, vom putea îmbunătăţi performanţele de interacţiune a grupului în scopul realizării coordonărilor cognitive. Importanţa pe care acest nou mod de abordare o are în declanşarea, ca şi – paradoxal – în aplanarea

conflictelor este multiplă. În acest sens, un conflict care apare în procesul de tratare a informaţiei potenţează ponderea cognitivă a respectivului fenomen. Această deplasare de accent pune individul în postura de tehnician al comunicării, o comunicare care îmbracă mult mai specific atributul utilităţii.

O importantă dimensiune a conflictului care are consecinţe pozitive este acţiunea de modelare. Apariţia modelului induce centrări uneori în totală neconcordanţă cu cele ale modelatului. Însă acest fenomen, desigur perturbator, conduce la evoluţii ulterioare prin reexperimentare proprie a comportamentelor imitate într-o primă etapă. Această *reexperimentare* nu este o simplă achiziţie, ci o integrare de nivel superior, o armonizare cu dimensiunile proprii ale celui modelat. Smedslund vorbeşte despre un conflict între mai multe răspunsuri incompatibile provocate simultan de o situaţie dată. Desigur că, în cazul modelării, acestea sunt răspunsul propriu, răspunsul modelului, răspunsurile unor alţi membri ai colectivităţii în cauză şi chiar unele răspunsuri adaptative, care nu ar provoca însă un conflict autentic. Este vorba aici despre o ipostază a teoriei minimului efort aleasă de către fiinţa umană, conform căreia se caută soluţia cea mai bună care se poate obţine cu un efort minim. Putem astfel, conform figurii 19, să identificăm un răspuns cumulat obţinut printr-o echilibrare de nivel superior în urma unei perturbări puternice a subiectului.

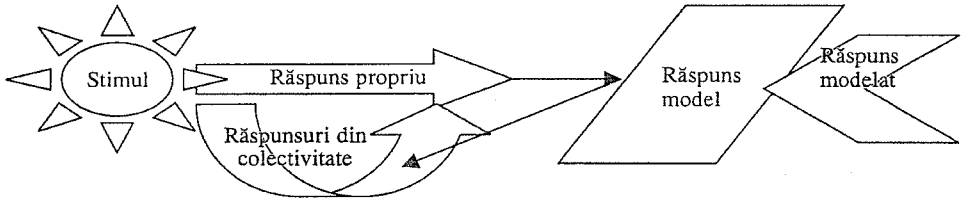


Figura 19. *Răspunsul la conflictul sociocognitiv*

Există, de altfel, indicatori importanţi în sesizarea unui conflict aşa-numit de „marcaj social": vârsta participanţilor, sexul, etnia, proveniența cunoscută etc. Când avem un conflict între egali, vom putea folosi tehnica contrapunerii în oglindă.

Existenţa unor poziţii opuse, dar complementare în esenţă este deseori întâlnită în ştiinţele sociale (un exemplu din pedagogie priveşte opoziţia dintre metodele activ participative bazate pe interacţiunea individului şi metodele expozitive care se adresează unui număr extins de elevi). Aici, avantajele şi dezavantajele fiecărei categorii de metode sunt complementare, dar evidenţa acestui fapt apare mult mai direct în utilizarea tocmai a unui astfel de conflict „în oglindă".

În cazul conflictului sociocognitiv, este importantă utilizarea itemilor-tampon (sau de trecere), care atrag atenţia în momentul varierii surselor de conflict. Utilizarea în cadrul conflictului sociocognitiv de către adultul experimentator şi a unui alt adult complice ne trimite cu gândul la două metode aparent opuse: expunerea cu oponent şi *focus-group*-ul.

Expunerea cu oponent presupune utilizarea în cadrul activităţii şi a unui alt cadru didactic sau student cu care, în prealabil, lectorul a stabilit anumite momente în cursul lecţiei când acest colaborator amestecat printre participanţi trebuie să anime expunerea cu întrebări, comentarii şi contraziceri. Aceste momente sunt bine alese de lector atunci când sunt probleme mai importante, şi deci atenţia auditorului trebuie să fie maximă. Eficienţa acestei metode priveşte, desigur, un element de contagiune şi de demultiplicare în grup a divergenţei/perturbării propuse nu de lector, ci chiar de unul dintre membrii grupului.

În ceea ce priveşte corelaţia cu *focus-group*-ul, vom vedea că, în cazul acestei tehnici, un membru al grupului era desemnat să intervină cu critici/controverse la adresa problematicii în discuţie atunci când părea că discuţia a fost epuizată prematur de către grup.

Utilizarea oponentului, dar nu în cadrul grupului, ci în cadrul acţiunii de grup în prezenţa conflictului de natură sociocognitivă, devine, iată, extrem de interesantă şi de utilă. O tehnică de învăţare prin introducerea programată a conflictului se dovedeşte şi adaptată; menţionăm doar complexitatea acesteia, una dintre primele probleme care se pot identifica fiind apariţia/existenţa unui conflict autentic.

O altă problemă este chiar cea identificată de cei doi autori, faptul că *apariţia şi rezolvarea conflictului nu presupun neapărat un progres cognitiv*. Pentru a propune o modalitate de rezolvare a problemei, putem spune că trebuie să urmărim o grilă extinsă de achiziţii (cognitive, afective, relaţionale, motivaţionale etc.). Doise şi Mugny subliniază ideea conform căreia, în cazul grupurilor adulte, „produsul interacţiunii depinde în special de calităţile individuale ale partenerilor" (Doise, Mugny, 1998, p. 203). Această perspectivă ar putea, la o primă vedere, să menţină latura negativă a conflictelor, punând sub semnul întrebării progresul de orice tip după rezolvarea conflictului; de aceea, subliniem importanţa exerciţiilor de corelare a capacităţilor acestor parteneri în special prin consolidarea unor obişnuinţe de interacţiune la elevii/studenţii noştri.

M. Gilly (*apud* Stoica-Constantin, Neculau, coord., 1998, p. 49) identifică patru situaţii tipice în grup privind co-elaborarea:

- co-elaborarea prin consimţire;
- co-construcţia prin colaborarea fără dezacord;
- confruntarea prin refuz simplu;
- confruntarea contradictorie (prin opoziţia punctelor de vedere).

Primele două vizează acţiunea de cooperare, iar celelalte două, conflictul sociocognitiv.

Johnson şi Johnson (1983) observau de altfel că, pentru travaliul de grup în şcoală şi la universitate, participarea angajată a grupurilor de învăţare cooperativă va produce, în mod inevitabil, conflicte între idei, opinii, concluzii, teorii şi informaţii ale membrilor. Când se declanşează asemenea controverse, ele pot fi tratate într-o manieră constructivă sau distructivă, după intervenţia structurantă a cadrului didactic şi competenţele sociale ale studenţilor.

În virtutea acestor argumente, putem identifica în practică trei motive principale ale eficacităţii conflictului sociocognitiv: informaţia, activismul şi creativitatea:

1) *Informaţia*. Suportul informaţional oferit de către celălalt este deosebit de util în elaborarea propriului model de evoluţie; astfel, latura socială a conflictului prezintă suport motivaţional şi câmp cognitiv lărgit;
2) *Activismul*. Conflictul sociocognitiv instituie un tip de comportament activ social şi cognitiv (bazat pe sesizarea şi rezolvarea „dilemelor");
3) *Creativitatea*. Rezolvarea conflictului presupune apariţia celei de-a treia soluţii, care conţine elemente din primele etape, dar le depăşeşte ca nivel de elaborare, ca mod de integrare şi eficacitate.

În concluzie, putem observa că rolul conflictului sociocognitiv este din ce în ce mai mare (ne referim şi la o societate în continuă schimbare care intră în comunicare/contradicţie din ce în ce mai frecvent şi sub cele mai variate moduri), iar utilizarea sa în cadrul metodelor de interacţiune educaţională, chiar dacă este complexă şi presupune un efort multiplu de coordonare din partea cadrului didactic, va produce achiziţii cognitive importante pentru învăţarea materiei/disciplinei de studiu respective.

6.4. Argumente pentru un model al procesului conflictului

Până în acest moment, în încercarea noastră de a delimita terminologic termenul de *conflict*, am făcut adesea referire la necesitatea unei viziuni integratoare, acţional-procesuale asupra fenomenului în cauză pentru a putea construi un instrument de lucru care să producă rezultate vizibile asupra performanţelor. Iată de ce considerăm utilă analiza teoretică focalizată pe determinarea direcţiilor de investigaţie din literatura de specialitate, în sensul construirii unui model al procesului conflictului.

De la bun început, trebuie remarcat faptul că nu întâlnim o singură perspectivă care să ne dirijeze acest demers; de aceea, vom expune în cuprinsul capitolului de faţă câteva opţiuni procedurale, insistând asupra eficienţei pe care o atare manieră de lucru poate să o imprime activităţii educaţionale.

Un model util privind procesul conflictului îl regăsim la K.W. Thomas (Steers, 1988, pp. 366-369); autorul ne propune patru stadii ale apariţiei conflictului:

1) *frustrarea* – conflictul apare în momentul în care, aşa cum am văzut când ne-am referit la o posibilă definiţie, cineva devine frustrat de acţiunea/inacţiunea altcuiva;
2) *conceptualizarea* – în cadrul acestui stadiu, părţile încearcă să stabilească natura problemei, caută o posibilă rezolvare a acesteia, încearcă să înţeleagă cum doreşte cealaltă parte să rezolve conflictul; această stare este denumită de K. Thomas o stare de „rezolvare de probleme". Etapa este deosebit de importantă, fiind responsabilă de naşterea cu adevărat a conflictului, deoarece în cadrul ei se dezvoltă unele analize care vor conduce comportamentul partenerilor la paşii următori: competiţia, colaborarea, compromisul, evitarea şi acomodarea, paşi deveniţi clasici în literatura de specialitate prin utilizarea matricei care-i cuprinde pe axa afirmare-cooperare;
3) în continuitatea etapei de conceptualizare regăsim *comportamentul*, definind felul în care persoanele îşi exteriorizează modul de înţelegere a conflictului apărut în interiorul etapei precedente;
4) *ieşirile* reprezintă ultima etapă, situându-se pe un continuum extrem de larg, de la o rezolvare satisfăcătoare pentru părţile aflate în conflict (comportamentele acestora se află într-o complementaritate oportună) până la regresarea în cea de-a doua etapă (conceptualizarea), dacă această rezolvare nu este obţinută.

În ceea ce priveşte frustrarea, un model mai detaliat regăsim la Luthans, model care poate fi util în analiza educaţională asupra conflictului (am văzut deja şi faptul că un număr mare de definiţii ale conflictului conţin frustrarea uneia dintre părţi ca un element central al procesului). Autorul ne aminteşte că, „în anumite cazuri, frustrarea poate să aibă de fapt o rezultantă într-un impact pozitiv asupra performanţei individuale sau a obiectivelor grupului ori organizaţiei ca atare" (Luthans, 1985, pp. 387-390), oferindu-ne un tabel exhaustiv asupra reacţiilor comportamentale la o acţiune de frustrare, reacţii pe care le putem integra şi în categoria adiţionalelor comportamentale ce apar în prezenţa conflictului. Dintre aceste reacţii, următoarele pot fi implicate şi într-un conflict educaţional:

1) *compensarea* reprezintă ca proces centrarea pe propria persoană, ignorându-se variabilele exterioare ale conflictului şi urmărindu-se creşterea eficacităţii proprii pentru a compensa sentimente reale sau imaginare; în această situaţie se poate afla un elev care, implicat într-un conflict educaţional cu grupul în care lucrează, se încăpăţânează să rezolve singur sarcina, depunând un efort considerabil pentru aceasta, chiar dacă acel

conflict cu colegii săi nu numai că nu este rezolvat prin această activitate a sa, ci devine chiar mai profund;

2) *conversia* se manifestă prin conflicte emoţionale exprimate în limbajul trupului; astfel, chiar dacă unii elevi/studenţi dintr-un grup nu exteriorizează prin cuvinte un conflict pe care-l au cu restul membrilor grupului, reacţii nonverbale de închidere, poziţionări agresive etc., pot să înrăutăţească atmosfera de lucru în respectiva echipă fără ca prin aceasta conflictul să se poată rezolva;
3) *înlocuirea* priveşte redirecţionarea emoţiilor înăbuşite spre persoane, idei sau obiecte, altele decât cele ce fac obiectul surselor iniţiale de conflict; această situaţie este frecventă în şcoală, când un elev care se află într-o dispoziţie conflictuală cu un membru al grupului va lărgi această dispoziţie şi asupra altor membri cu care nu se află în contradicţie;
4) *fantazarea* se manifestă prin forme ale activităţii imaginatorii, furnizând o cale de evadare din realitate şi oferind satisfacţie persoanei; acest fapt nu numai că nu oferă o rezolvare conflictului, dar îngreunează posibilităţile de apariţie a acestei rezolvări prin introducerea unui plan secund în care conflictul este rezolvat aşa cum doreşte doar una dintre părţi – este exemplul unui elev agresat de un coleg mai puternic care îşi imaginează situaţia în care ipostaza este inversată;
5) *negativismul* se manifestă ca o rezistenţă, activă sau pasivă, operând în mod indirect, inconştient; cu această modalitate de răspuns la frustrare ne confruntăm, în ipostaza de cadru didactic sau părinte, îndeosebi la adolescenţi; A. Cardon (2002) identifică negarea şi ca posibilă strategie de manipulare – atunci când o persoană este atacată privitor la un comportament indezirabil pe care-l manifestă, ea neagă un fapt solicitând un exemplu, apoi contestă validitatea exemplului: „Eu nu întârzii! Nu mi s-a întâmplat niciodată! Dă-mi un exemplu când am întârziat" va fi replica folosită;
6) *proiecţia* se manifestă prin protejarea individului de sine însuşi, de conştientizarea trăsăturilor indezirabile sau inacceptabile atribuite lui de către alţii; un exemplu l-ar putea constitui situaţia în care un elev/student atribuie celorlalţi responsabilitatea conflictului, nerecunoscându-şi comportamentele proprii care au fost în situaţia de a genera o anumită proporţie din acest conflict;
7) *raţionalizarea* reprezintă justificarea unui comportament indezirabil sau inconsistent, a unor credinţe, poziţii şi motivaţii prin asigurarea de explicaţii acceptabile pentru ele; raţionalizarea reprezintă de obicei un dialog cu propria persoană, dar ne putem găsi şi în situaţia în care un elev/student încearcă să argumenteze şi celorlalţi colegi justeţea unui răspuns comportamental propriu greşit, ceea ce poate constitui o sursă suplimentară de conflict. A. Cardon (2002) identifică şi aici o strategie de manipulare: logica ar fi că, dacă se oferă un motiv pentru un comportament indezirabil, acesta poate fi privit chiar într-o manieră pozitivă; autorul citat a exemplificat o astfel de strategie, devenită în timp parte din cultura unei organizaţii pe care a studiat-o. Raţionalizarea se petrecea aici sub forma unui joc de manipulare (Cardon l-a intitulat „retroproiectorul") care presupunea explicarea, în timpul şedinţelor, prin folosirea retroproiectorului, în mod foarte inteligent a cauzelor greşelilor comise; se pierdea astfel foarte mult timp şi energie în găsirea unor motivaţii care să diminueze efectul erorilor, lucru ce conducea firesc la alocarea de foarte puţin timp sau deloc în vederea îndreptării lucrurilor care nu funcţionau;
8) *fixaţia* se caracterizează prin menţinerea unei reacţii persistente neadaptate, chiar dacă toţi parametrii arată că acel comportament nu este un răspuns adecvat la problemă; o astfel de manieră de răspuns la o problemă conflictuală este deosebit de nocivă în practica şcolară, conducând la conflicte neproductive educaţional în cadrul activităţii în echipă şi la respingerea din grup a membrului „deviant". A. Cardon (2002) intitulează fixaţia (atunci când ea apare sub forma unui joc de manipulare) „piciorul de lemn"; acest joc de manipulare porneşte de la ideea că, deşi eşti implicat în propria nereuşită, nu poţi face nimic – nu poţi să-i ceri cuiva care are picior de lemn să danseze bine! Tipul de motivaţii ale celor care se află într-o astfel de situaţie îmbracă forma unor expresii precum: „Este prea târziu, nu mai pot să fac nimic".

După cum lesne se poate observa, aceste reacţii pot denatura turnura didactică pe care dorim să o imprimăm conflictului; apariţia lor se produce sub forma unor bariere de care cadrul didactic trebuie să ţină seama în construirea strategiilor de promovare, implementare, rezolvare şi evidenţiere a achiziţiilor obţinute prin conflict. Iată de ce propunem folosirea unor exerciţii bazate pe jocuri de rol în care, în cazul apariţiei unor conflicte, elevii/studenţii trebuie să specifice dacă unul (sau altele) dintre aceste răspunsuri la frustrare apare la vreunul dintre ei; după ce acest lucru s-a întâmplat, prin dezbatere de grup (care va conţine şi discutarea modalităţilor prin care fiecare dintre ceilalţi elevi/studenţi din grup a înţeles să răspundă unei astfel de reacţii) vor fi identificate căile de diminuare a impactului apariţiei acestora atât asupra persoanei care le manifestă, cât şi asupra grupului.

Modelul preocupărilor bilaterale (prezentat de Rubin, Pruitt, Kim) împarte alegerea în funcţie de orientarea preocupărilor spre sine sau spre celălalt, pe o scară foarte extinsă, de la indiferenţă la maxim interes (figura 20).

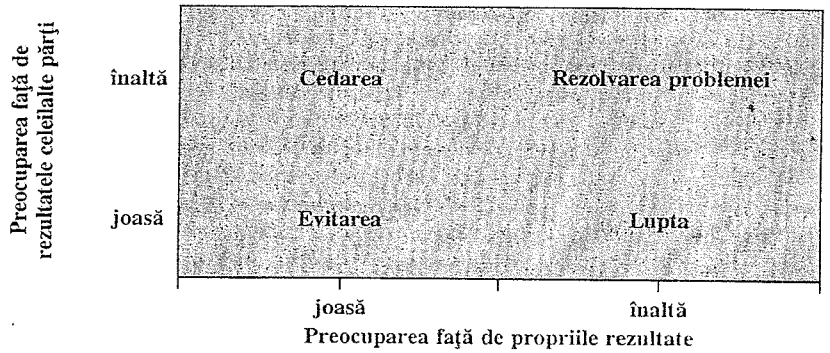


Figura 20. *Modelul preocupărilor bilaterale în analiza conflictului*

Cele patru situaţii exprimate în figură se pot defini astfel:
- rezolvarea de probleme presupune un interes bidirecţional în favoarea atât a propriilor interese, cât şi a intereselor celeilalte părţi;
- cedarea indică o motivaţie mai profundă faţă de interesele celeilalte părţi decât faţă de interesul propriu;
- lupta apare atunci când există un interes puternic legat doar de interesul propriu;
- evitarea este un rezultat al unei slabe motivaţii faţă de interesele ambelor părţi.

Thomas, citat de autorii amintiţi, introduce o perspectivă interesantă pentru dezbaterea conflictului; conform acestui autor, este eronată prezentarea părţilor în termeni de egoism (interes pentru propria poziţie) sau altruism (interes pentru poziţia celuilalt). Specificând că există situaţii când simultan ambele perspective pot fi puternic activate, el demonstrează,

în opinia noastră, corelarea conflictului extern, eminamente social, cu un conflict intern care conduce la reaşezarea, la reordonarea priorităţilor şi direcţiilor de acţiune şi, în ultimă instanţă, a progresului cognitiv.

Modelul prezintă modalităţile de răspuns la conflict în determinarea pe care acestea o au referitoare la axa a două variabile individuale diferite: *preocuparea faţă de rezultatele propriei părţi şi preocuparea faţă de rezultatele celeilalte părţi* (în practică, putem spune că există anumite condiţii care afectează preocuparea noastră faţă de propriile rezultate şi altele, care afectează preocupările noastre faţă de rezultatele celuilalt).

În ceea ce priveşte condiţiile care afectează preocuparea noastră faţă de propriile rezultate, observăm:

- *Intensitatea interesului*. Astfel, dacă în realitatea conflictuală identificăm interese puternice ale părţilor, acestea sunt în măsură să producă aşteptări înalte şi rigide de la rezolvarea conflictului, ceea ce este acelaşi lucru cu a avea o puternică preocupare faţă de rezultatele proprii. În practică, grupurile de elevi/studenţi constituiţi în echipe didactice pot să aibă, în anumite situaţii, astfel de interese cu grad de intensitate ridicat de la rezolvarea sarcinii (spre exemplu, necesitatea unui lider de grup de a se face remarcat pentru a participa la un anumit concurs); cadrul didactic trebuie să menţină o intensitate a acestor interese la un nivel acceptabil (deoarece nu trebuie să uităm că, până la un anumit grad, această intensitate a intereselor este necesară pentru dezvoltarea unei motivaţii concrete în rezolvarea sarcinii);
- *Ierarhizarea intereselor*. Pentru a putea delimita aria noastră de acţiune (guvernată de variabile limitative ca timpul, spaţiul, forţa etc.), trebuie întotdeauna ca anumite interese să ocupe un loc mai important în preocupările noastre, iar altele, un loc mai puţin important; această ierarhizare este utilă din perspectiva analizei pe care am intenţionat să o întreprindem în rândurile de mai sus. În acest mod, situarea pe o astfel de grilă a unui interes mai puternic în a rezolva conflictul decât – dacă este să folosim exemplul precedent – a participa la concurs va menţine un climat de lucru motivant şi, în acelaşi timp, va diminua posibilitatea apariţiei conflictelor neproductive din punct de vedere didactic; responsabilitatea pentru dezvoltarea unei astfel de ierarhizări pozitive a intereselor la elevi/studenţi revine tactului comunicaţional al cadrului didactic;
- *Tipul de centrare*. În cazul în care cursanţii se focalizează pe pierderile potenţiale, acest lucru induce un cadru negativ în ceea ce priveşte rezolvarea respectivului conflict educaţional; centrarea pe câştigurile aşteptate generează un cadru pozitiv. Conform lui Rubin, Pruitt, Kim, negociatorii cu un cadru de referinţă pozitiv fac mai multe concesii decât cei cu un cadru negativ. Cadrul didactic trebuie să imagineze situaţii de lucru (jocuri de rol, exerciţii de identificare a nevoilor etc.) în care elevii/studenţii să încerce ambele tipuri de centrări şi să observe diferenţele; prin astfel de exerciţii se va consolida un mod de integrare în conflict care să facă posibilă o manieră de lucru focalizată pe achiziţiile de orice tip (cognitive, afectiv-motivaţionale, de interrelaţionare etc.) şi pe perceperea pozitivă a conflictului de către cei implicaţi în acesta. H. Cornelius şi S. Faire sugerează că, pentru convertirea conflictului în şansă, este necesară folosirea afirmaţiilor, a gândirii pozitive. Afirmaţiile, spun cei doi autori, se bazează pe convingerea că persoana implicată este cea care determină modul de desfăşurare a unui eveniment, astfel încât concluzionarea pentru cursanţi este simplă: nerezolvarea conflictului în unghiurile dezirabile educaţional este opţiunea părţilor;
- *Teama de conflict* este cea care face ca preocuparea faţă de propriile rezultate să fie scăzută. Aceasta pentru că rezistenţa la cedare, care este produsă de o înaltă preocupare faţă de propriile rezultate, tinde să genereze conflict; frica de conflict este o

predispoziţie pentru unii oameni. În opinia noastră, acest fenomen are două unghiuri complementare de abordare – la o primă vedere contradictorii –, fiind asemănător cu teama de eşec, care poate genera conflict în arii diferite, dar cu semnificaţii egale cu teama de succes, care poate genera, la rândul ei, conflict. Acest lucru se bazează pe faptul că succesul poate determina creşterea aşteptărilor celorlalţi şi scăderea toleranţei la insucces; iată că inserarea unei astfel de persoane într-o echipă înalt competitivă poate deveni generatoare de conflict. În mod similar deci, vom afirma că teama de conflict este compensată de teama de compromis (deoarece persoanele aflate în conflict pot considera că un compromis le-ar diminua poziţia pe care o ocupă în cadrul grupului, spre exemplu).

La polul opus deosebim două cauze care determină centrarea pe rezultatele celeilalte părţi:

- *Diferite tipuri de anganjamente interpersonale* ca prietenia, dragostea, similitudinea percepută, identitatea comună a grupului;
- *Dispoziţia afectivă pozitivă*, creată de un tip de motivaţie externă sau internă (acest fapt poate constitui modul de gândire şi generare a conflictului educaţional, consolidarea unei astfel de dispoziţii afective pozitive definind un deziderat în activitatea cadrului didactic în utilizarea metodelor de interacţiune educaţională). Hotărâtor este modul în care centrarea pe propriile rezultate se poate îmbina cu accentul pus pe rezultatele celeilalte părţi; este vorba despre o acţiune de identificare şi practicare a unor dimensiuni care pot apărea ca diametral opuse. Există pentru aceasta necesitatea identificării şi dezvoltării a ceea ce putem numi *perceperea fondului comun*.

Pe de altă parte, trebuie să ţinem seama de faptul că, în contextul unui conflict social, schimbările psihologice ca ostilitatea şi neîncrederea se amplifică atunci când sunt implicate grupuri; iată câteva puncte sensibile în demersul nostru de utilizare a conflictului educaţional în echipe de elevi/studenţi pentru a creşte eficienţa învăţării.

Când două astfel de echipe se angajează într-un conflict puternic, adesea este greu pentru ceilalţi colegi să rămână neutri. Ei tind să fie de o parte sau de alta, ceea ce reprezintă fenomenul de *polarizare a comunităţii*. Aceasta este o altă parte a ciclului escaladării care apare de la începutul conflictului şi contribuie mai târziu la menţinerea acestuia.

Forsyth ne prezintă cursul circular al conflictului în grupurile mici; astfel, avem de-a face cu şase faze ilustrate în figura 21:

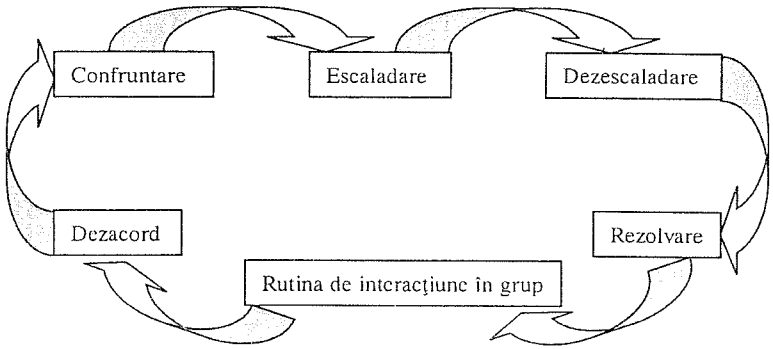


Figura 21. *Cursul circular al conflictului în grupurile mici (adaptare după Forsyth)*

Această ciclicitate a procesului trebuie privită mai degrabă evolutiv – ca o dezvoltare în spirală, în sensul includerii unor noi achiziţii care vor conduce la un nou dezacord – decât ca un proces circular, închis. Să urmărim succint nivelurile prin care autorul ne propune un model al procesului conflictului.

În ceea ce priveşte prima fază, cea a *dezacordului*, există mai multe etape: dezacorduri din cauza neînţelegerii, dezacorduri bazate pe false probleme, dezacorduri reale şi importante pentru grup, dar uşor de rezolvat dacă grupul produce schimbări minore. Spre exemplu, dacă un grup de manageri se ceartă asupra locurilor pe care să le aibă în jurul unei mese dreptunghiulare (această distribuţie a locurilor având incidenţe asupra statusului, modului de reacţie etc. în ceea ce-i priveşte pe cursanţii noştri – cum de altfel vom sublinia atunci când vom vorbi despre reuniunea Phillips 66, putem rezolva acest dezacord mutându-i la o masă rotundă. Atunci când ergonomia sălii nu ne permite acest lucru, putem forma un cerc din scaune, chiar dacă nu avem în mijloc nici o masă sau chiar dacă păstrăm masa dreptunghiulară.

Cea de-a doua fază, a *confruntării*, conţine la rândul ei:

- intensificarea obligaţiilor;
- construirea tensiunii;
- formarea de „coaliţii", în sensul că se polarizează anumite poziţii.

Faza a treia, cea de *escaladare*, se guvernează conform unui corolar al teoriei conflictului, potrivit căreia un conflict conduce la un conflict mai puternic, ceea ce va duce la unul şi mai puternic etc. Există o escaladare a conflictului care poate schimba condiţiile acestuia. De exemplu, elevul A şi elevul B se ceartă, iar, la un moment dat, elevul A îi spune elevului B că niciodată nu a avut o părere bună despre el. Cearta se încheie, dar cuvintele atribuite de elevul A elevului B au schimbat atitudinea celui din urmă: s-a introdus un reziduu comunicaţional care, pe viitor, va produce transformări ale relaţionărilor dintre cei doi elevi. Există şi alte mecanisme, alţi factori favorizanţi care concură la escaladarea conflictului, dintre care:

- *profeţia autoîmplinită* – B nu va face nimic ca A să schimbe ceva în relaţia lor; este un mecanism de autoîntărire implicat în ciclul escaladării; acest mecanism poate fi lesne explicat astfel: fiecare dintre ei nutreşte sentimente negative la adresa celuilalt, aşa că, „dacă mă consideră rău, o să-i arăt ce înseamnă să fii rău!";
- *percepţia selectivă* – ideile negative ale lui A despre colegul său conduc la acţiuni ostile faţă de acesta. Persoana A va căuta şi va vedea prilejuri de confirmare a percepţiei deja formate despre persoana B; o lege a conservării fiinţei ne împinge, de obicei, să considerăm că avem dreptate atunci când am optat într-un anumit mod – iată de ce, în mod subtil, inconştient vom percepe doar acţiunile (negative) ale colegului cu care ne aflăm în conflict, acţiuni care să justifice că am avut dreptate în această confruntare;
- *stereotipiile* – când în mod prematur plasăm ceva/pe cineva într-o categorie prestabilită pe baza unei informaţii incomplete sau incorecte;
- *efectul halo* – o persoană este apreciată pe baza primei impresii făcute;
- *efectul de polarizare* – ne este mai uşor să apreciem totul în „alb şi negru", dar pierdem astfel toate nuanţele de gri (graduarea informaţiilor); astfel, orice persoană are şi părţi rele, şi părţi bune (chiar dacă în proporţii variabile);
- *ostilitatea autistă* – se referă la tendinţa oamenilor de a înceta să interacţioneze cu persoane care le displac. Un exemplu este cel referitor la doi fraţi care conduc acelaşi magazin; unul îl acuză pe celălalt că a furat bani din casă, celălalt neagă că ar fi făcut acest lucru şi astfel primul încetează să mai discute cu el pentru... 30 de ani. La capătul acestei perioade, un străin vine în magazin şi le mărturiseşte că el a înfăptuit furtul şi, mustrându-l conştiinţa, s-a hotărât să le restituie banii; comunicarea între fraţi se restabileşte);
- *defensiva perceptivă* – când cineva ne atacă sistemul perceptiv, negăm, evităm, dezvoltăm „rezistenţe";
- *intervenţia celei de-a treia părţi în sens manipulativ în conflict* – A. Cardon (2002) dă un exemplu interesant pentru un astfel de joc de manipulare intitulat „luptaţi-vă" şi care porneşte de la existenţa unui conflict în familie. Un copil îi cere voie mamei sale să meargă la film, dar este întrebat de aceasta dacă mai întâi a terminat de făcut temele pentru a doua zi. Copilul a sesizat că părinţii săi au avut un conflict mai devreme şi de aceea îşi întreabă şi tatăl, schimbând însă accentul întrebării: „Tată, poţi să-mi dai bani ca să merg la cinema?", va spune el de data aceasta. Dacă tatăl îi dă răspunsul afirmativ, copilul merge la mamă şi îi spune că tatăl i-a dat voie să meargă: drept dovadă prezintă faptul că a primit chiar şi banii pentru biletul de intrare la cinema. Părinţii se ceartă sub noul pretext (ceea ce aduce escaladarea conflictului anterior), în timp ce a treia parte care a manipulat contextul conflictual existent între părinţi îşi îndeplineşte scopul.

Atunci când vom trata metoda construirii de echipă (*team-building*), vom aduce în atenţie ceea ce în literatura de specialitate se numeşte „dilema prizonierilor"; această fază presupune, la rândul ei, mai mulţi paşi, dintre care primul este cel de confuzie şi neîncredere în partenerul comunicaţional. Rezultatul unui astfel de joc ne oferă şi concluziile acestei prime etape: *participanţii tind să aibă un răspuns cooperativ până ce percep oponenţii ca fiind închişi la o atare formă de exprimare, şi atunci încep ciclul escaladării şi al competiţiei.*

Cea de-a doua etapă a celei de-a treia faze este caracterizată de *frustrare şi ostilitate făţişă*. Forsyth prezintă un experiment din 1941 al lui John R.P. French, pe care-l considerăm cu incidenţă educaţională semnificativă. În fapt, este vorba despre 16 grupe de studenţi care erau instruiţi să rezolve problemele care li se dădeau într-un interval temporal cât se poate de mic, pe când sarcina primită era în fapt nerezolvabilă. În grupurile în care participanţii la experiment nu se cunoşteau dinainte, a apărut preponderent nevoia de a se retrage/separa; în grupurile unde subiecţii se cunoşteau, a apărut cu preponderenţă ostilitatea interpersonală (French vorbeşte despre peste 600 de comentarii agresive pe perioada de 45 de minute de activitate).

Cea de-a treia etapă, numită de *reciprocitate*, este presupusă de reacţia pozitivă după care persoanele care te ajută merită să fie ajutate de tine pe viitor; la polul negativ al acestor consideraţii, James Tedeschi spune că persoanele care te enervează merită să fie enervate – astfel că norma reciprocităţii creşte posibilitatea escaladării conflictului.

Cea de-a patra fază, cea de *„dezescaladare"*, presupune că membrii echipei recunosc că energia şi timpul lor sunt pierdute într-o dezbatere continuă, fără finalitate; mai multe mecanisme concură la gestionarea conflictului:

- negocierea;
- construirea „adevărului";
- medierea.

Se cuvine să remarcăm că, în structurarea lor, aceste modele privind procesul conflictului conţin într-un mod implicit faza de producere a conflictului, această etapă fiind amintită în cadrul cercetărilor respective mai ales din perspectiva identificării cauzelor stării conflictuale cu accent în dinamica rezolvării acestora; considerăm însă că această problemă trebuie tratată într-un mod aparte, ca constituind o direcţie de dezvoltare metodologică extrem de importantă.

În acelaşi timp, vom sublinia aici şi necesitatea cunoaşterii elementelor definitorii privitoare la mecanismele care apar în procesul conflictului dacă se doreşte utilizarea efectivă a acestuia în activitatea educaţională. În lipsa unei asemenea perspective, folosirea conflictului educaţional pentru sporirea eficienţei învăţării nu este completă (conflictul poate să rămână „prins" în interiorul uneia dintre etapele la care am făcut referire, ceea ce poate însemna efort şi energie investite de cursanţi fără finalitatea achiziţiilor cerute de acest conflict) sau poate produce un impact negativ asupra relaţionărilor dintre elevi/ studenţi, asupra climatului de lucru din clasă, asupra performanţei celor implicaţi în el etc. (este vorba despre cazul în care conflictul poate ieşi de sub controlul cadrului didactic).

Putem avea o perspectivă mai largă asupra conflictului dacă ne focalizăm asupra apariţiei acestuia în organizaţii (figura 22). O atare reflecţie este utilă, deoarece, de multe ori, conflictele pe care le întâlnim au o consecinţă organizaţională (fie că se întâmplă într-o organizaţie, fie că influenţează o organizaţie, chiar dacă nu îi sunt specifice).

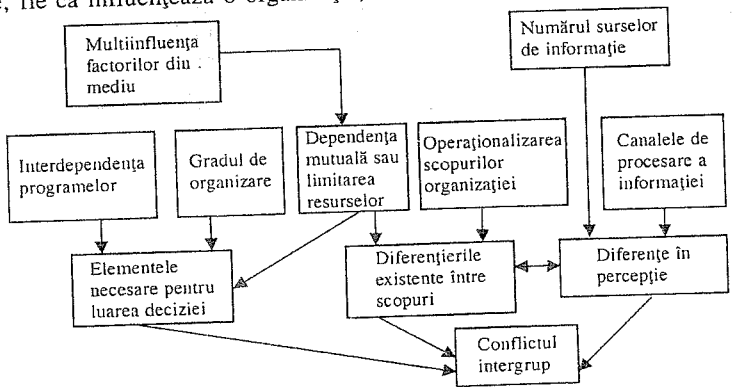


Figura 22. *Factorii care afectează conflictul între grupuri în organizaţii*
(adaptare după March şi Simon)

Modelul celor doi autori vine să sprijine o concepţie mai extinsă asupra procesului conflictului, aducând în atenţie nu conflictul intragrupal (în interiorul aceluiaşi grup), ci pe cel intergrupal (între grupuri).

Rezumat

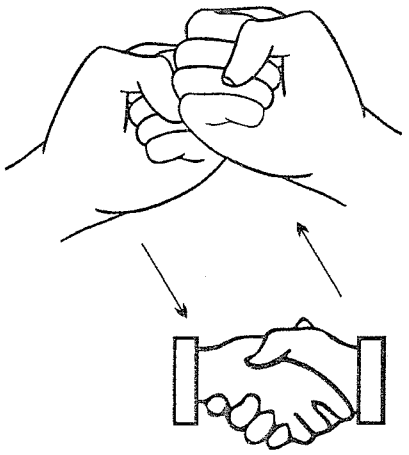
1. Termenul de *conflict* provine din latinescul *conflictus*, desemnând „lovirea împreună cu forţă" şi implicând prin aceasta „dezacorduri şi fricţiuni între membrii grupului, interacţiune în vorbire, emoţii şi afectivitate". Mai multe definiţii au pus accentul pe faptul că un conflict începe atunci când o parte o percepe pe alta că a fost frustrantă în raport cu ea; o perspectivă mai complexă asupra conflictului înseamnă observarea unei stări de echilibru, a cărei rupere conduce la conflict.
2. Tipologia conflictelor se distribuie pe multe arii, în funcţie de criteriile folosite; cea mai întâlnită tipologie identifică patru tipuri mari de conflicte: conflictul-scop, care apare atunci când o persoană doreşte rezultate diferite faţă de alta; conflictul cognitiv, bazat pe contrazicerea unor idei sau opinii ale altora privitoare la un anumit fenomen; conflictul afectiv, ce apare atunci când o persoană sau un grup are sentimente sau emoţii incompatibile cu ale altora; conflictul comportamental, ce apare atunci când o persoană sau un grup face ceva care este de neacceptat pentru ceilalţi. Alte tipologii au încercat să surprindă interacţiunea dintre elementele componente ale conflictului (modelul STP).
3. Modelele procesului conflictului pot să se refere la latura generală a acestuia, la latura interpersonală, de grup sau organizaţională. Thomas ne oferă un model în patru paşi: frustrarea, conceptualizarea, comportamentul şi „ieşirile"; modelul preocupărilor bilaterale combină două tipuri de centrare: pe interesele proprii sau pe interesele celeilalte părţi; modelul oferit de Forsyth se defineşte ciclic pe intervalul a şase trepte: rutina de interacţiune în grup, apariţia dezacordului, transformarea acestuia în confruntare, escaladarea conflictului, faza de dezescaladare şi de rezolvare a conflictului, după care revenim într-o situaţie de rutină de interacţiune în grup.

Exerciţii şi teme de reflecţie

1. La tipologia conflictelor, formatorul le va înmâna cursanţilor o listă de situaţii conflictuale, şi aceştia vor trebui să identifice ce tip de conflict se regăseşte preponderent în fiecare dintre ele.
2. Un alt exerciţiu presupune că se vor lua mecanismele citate de Luthans (compensarea, conversia, înlocuirea, fantazarea, negativismul, proiecţia, raţionalizarea, fixaţia) şi se va cere grupurilor de cursanţi să imagineze strategii de rezolvare a unor astfel de situaţii (spre exemplu, ce fac dacă în calitate de manageri au un subordonat care proiectează, ce fac dacă în calitate de părinţi au un copil care foloseşte negativismul, ce fac dacă în calitate de profesori au un elev care raţionalizează etc.?). Aceste strategii se vor compara apoi cu cele identificate de celelalte grupuri şi se va încerca gândirea unui program de intervenţie în cazul apariţiei fiecărui mecanism.
3. La modelele privind procesul conflictului, vom cere fiecărui grup să se gândească la un conflict concret şi să îl „joace" în interiorul grupului, trecându-l prin etapele presupuse de către modelele respective. Pentru acest exerciţiu este utilă folosirea unor observatori, care vor înregistra evoluţia fiecărui grup în direcţia asumării şi apoi a rezolvării situaţiei conflictuale.

Capitolul 7

Provocarea şi rezolvarea conflictelor



În viaţa de zi cu zi suntem confruntaţi adesea cu multiple conflicte ; de cele mai multe ori, este bine dacă reuşim să le prevenim ori, în caz că acest lucru nu mai este posibil, măcar să le reducem intensitatea. Câteodată, nici acest lucru nu merge şi atunci suntem puşi în situaţia de a face eschive complicate şi de a face funcţionale o serie de „jocuri de comunicare" pentru a putea rezolva conflictele apărute. Iată de ce am gândit în acest capitol strategii de prevenire, de reducere şi de rezolvare a conflictelor. Dar nu ne-am oprit aici : am introdus şi strategii pentru provocarea conflictelor : de ce ar fi ele necesare ?

Pentru a ne introduce în acest sistem, este util să ne întoarcem pentru început în sfera definirii conflictului, acum că am sugerat câteva dimensiuni ale apariţiei acestuia, şi să le punem în directă corespondenţă cu definiţiile rezolvării de conflict în perspectiva lucrărilor din domeniu.

Conflictul este „o situaţie în care elemente în aparenţă incompatibile exercită forţă în opoziţie sau în direcţii diferite" (Heitler, 1993).

„Conflictul înseamnă procentajul din divergenţa intereselor sau credinţa că aspiraţiile cotidiene ale părţilor nu pot fi îndeplinite simultan" (Rubin, Pruitt, Kim, 1994, p. 5).

„Conflictul este conceput ca o sursă de schimbare a individului, a sistemului în care evoluează acesta" (Stoica-Constantin, Neculau, coord., 1998, p. 53).

În acelaşi timp, rezolvarea de conflict este văzută în accepţiile prezentate mai jos.

Rezolvarea conflictelor, spune Burton, „înseamnă că toate părţile implicate ajung în mod liber la un acord, după ce au redefinit şi reperceput relaţiile dintre ele şi după ce au făcut evaluarea, adică au examinat şi luat în calcul toate elementele relevante ale relaţiilor" (*apud* Stoica-Constantin, Neculau, coord., 1998, p. 188).

„În sens psihologic, atât rezolvarea conflictelor, cât şi rezolvarea problemelor ţin de încercarea de a face faţă incongruenţei, nepotrivirilor între ceea ce este şi ceea ce ar putea fi" (Fryer, 1998, p. 121).

Rezolvarea se referă la „dobândirea de soluţii care satisfac toate cerinţele aparenţelor forţelor de conflict" (Heitler, 1993).

Există trei elemente importante în rezolvarea de conflict, după autoarea americană Susan Heitler : *simptom*, *proces* şi *conţinut*, acestea fiind susţinute de trei perspective majore în ceea ce priveşte sistemul strategiilor conflictului : *confruntarea*, *evitarea* şi *rezolvarea conflictelor*. Toate trei depind de eficienţa indivizilor de a folosi diferite procese de influenţare socială. În ceea ce priveşte confruntarea, acest fenomen se face cu costurile celeilalte părţi ; evitarea se face cu costuri din partea noastră, pe când rezolvarea problemei presupune deopotrivă cheltuieli şi beneficii pentru toate părţile implicate ce încearcă împreună să rezolve conflictul.

Însă înaintea dezvoltării strategiilor (grupate pe axa eficient-ineficient) de rezolvare a conflictelor, din punct de vedere educaţional este utilă sesizarea necesităţii unor strategii de provocare a conflictelor şi de prevenire a acestora, precum şi de reducere a impactului lor (atunci când conflictul este neproductiv din punct de vedere educaţional) ; acest lucru este cu atât mai important cu cât rezolvarea de conflicte este condiţionată direct şi instrumental de aceste strategii.

7.1. Strategii de provocare/stimulare a conflictului

În studiile sale, R. Stacey afirmă că „oamenii nu au noi intuiţii atunci când discuţiile lor sunt caracterizate de echilibru ordonat, conformitate şi dependenţă (...) oamenii se contagiază de idei noi unul de la altul atunci când se află în conflict, confuzie şi căutare a unui nou înţeles – cu menţiunea că trebuie să rămână deschişi totodată la discuţie şi să se asculte reciproc (*apud* Fullan, 1998, p. 31) Mai mult, aşa cum arată cercetările lui R.J. Saul, aici avem de-a face cu un paradox : nu numai că rezolvarea conflictului şi a confuziei nu ţine de diminuarea lui, ci mai mult, calea cea mai bună de lucru cu confuzia este de a o intensifica prin răspunsuri la întrebările inconfortabile până în momentul în care sursa tuturor acestor dificultăţi este identificată. Practic, formatorul are nevoie să apeleze uneori la anumite modalităţi, în aşa fel încât un conflict educaţional să apară şi să se dezvolte pe coordonatele cerute de structurarea pedagogică a unei astfel de situaţii. Putem identifica mai multe asemenea strategii (deşi nuanţele sunt extrem de sensibile, în sensul unicităţii experienţei educaţionale propriu-zise a unei asemenea opţiuni metodologice) :

- folosirea unor elemente de conţinut care să fie pasibile de interpretări din puncte de vedere diferite ; în acest sens, este utilă reconsiderarea afirmaţiilor lui Morton Deutsch care, definind importanţa conflictuală pe care o poate avea problema însăşi, deosebeşte următoarele caracteristici formale ale problemelor ce pot influenţa rezolvarea de conflict :
  - *tipul problemei* – anumite tipuri de probleme conduc mai puţin decât altele la rezolvări constructive ale conflictului ; de aceea, alegerea tipului problemei este o responsabilitate a cadrului didactic ;
  - *dimensiunea* – dimensiunea problemei recomandă modul în care se poate rezolva conflictul ; o problemă mai restrânsă rezolvă un conflict mai uşor decât o problemă mai extinsă (chiar dacă aceasta din urmă poate fi separată în aspecte diferite, aspecte care însă nu fac abstracţie şi de relaţiile dintre acestea în cadrul conflictului) ;
  - *rigiditatea* – o percepţie primară a inexistenţei unor alternative satisfăcătoare pentru părţi poate duce la escaladarea conflictului, deoarece această rigiditate a problemei oferă şi anumite elemente frustrante părţilor (oricum, rezolvarea de conflict presupune un efort din partea părţilor, situaţie care, într-o teorie a minimului de efort implică direct frustrarea în conflict).
- situarea elevilor împărţiţi – spaţial – în două tabere, dezvoltându-se astfel poziţii faţă în faţă (concurenţiale) ;
- dezvoltarea în fiecare echipă educaţională a unui rol de „avocat al diavolului" care să pună sub semnul întrebării compromisul aparent de soluţionare la care se poate ajunge în primele momente (cu precizarea că acest rol trebuie experimentat, prin rotaţie, de către toţi membrii microgrupului respectiv, deoarece, în caz contrar, vom avea de-a face cu centrări negative ale echipei asupra persoanei care îndeplineşte întotdeauna rolul „negativ") ;

- dezvoltarea *unui stil al conflictului* (desemnând modul în care grupurile, fiecare în mod propriu, tratează în general un conflict); în continuarea unei asemenea perspective, putem gândi un set de exerciţii bazate pe tipurile de conflict interpersonal apărute în relaţiile de comunicare. Referindu-se la acest stil al conflictului, Michael E. Roloff (Berger, Chaffee, coord., 1987, p. 490) se focalizează pe conflictul de rol văzut în trei ipostaze:
  - *conflictul de rol focalizat pe sine*, care poate apărea atunci când: există o incongruenţă de rol între expectaţiile partenerilor de echipă educaţională şi propria personalitate a unui anume elev/student (dacă, spre exemplu, unui elev timid i se cere o implicare mai agresivă într-o dispută de grup); o persoană ocupă mai multe roluri incompatibile simultan (este cazul unui elev/student ce are rolul de lider al unei echipe care trebuie să discute despre modalităţi de diminuare a delincvenţei la adolescenţi şi, simultan, are şi rolul de membru într-un grup de astfel de delincvenţi); rolul pe care trebuie să-l îndeplinească persoana se află sub standardele şi performanţele pe care elevul/studentul respectiv consideră că le are (dacă unei persoane dominatoare i se dă rolul de sprijinitor al interacţiunilor din grup fără a avea dreptul să-şi spună propria părere, spre exemplu);
  - *conflictul de rol focalizat pe partener*, cu o incidenţă crescută în cazul în care performanţa partenerului de rol este mai scăzută calitativ şi diferită de ceea ce cealaltă persoană se aşteaptă să primească (să ne închipuim că aşezăm un elev mai slab într-un grup de elevi foarte buni şi le spunem – ca în cazul tehnicii TGT – că performanţa întregii echipe, deci şi a membrului mai slab, va contribui la obţinerea succesului);
  - *conflictul de rol focalizat pe relaţie* apare atunci când indivizii nu au doar experienţa despre cum trebuie jucate rolurile, ci posedă, de asemenea, noţiuni despre ce efort depus în rol trebuie asociat cu distribuţia resurselor relaţionale (să luăm exemplul unui elev/student care nu se implică total în activitatea de grup, participând ca simplu spectator la dezbateri – echipa sa se află într-o competiţie-concurs cu alte grupuri – şi obligându-i astfel pe ceilalţi să depună un efort suplimentar în realizarea integrală a sarcinii, dar care, atunci când grupul îşi prezintă rezultatele, cere împărţirea echitabilă a premiilor). Prin modalităţile prezentate aici (şi prin multe altele, caracterizate de posibilităţile de extensie a procedurilor), cadrul didactic poate stimula o situaţie conflictuală pe care mai apoi să o conducă spre dinamica obiectivelor urmărite în activitatea sa;

Un factor important în producerea/stimularea conflictului este considerarea a ceea ce Kirton şi McCarthy caracterizau drept un *conflict sociocognitiv* al grupului definit de stilul cognitiv al majorităţii acestuia, diferenţiind între stilul inovativ şi cel adaptativ.

Astfel, pentru cei doi autori, *stilul inovativ* al unei persoane desemnează originalitate dublată de eficienţă mai redusă, indisciplină şi dezacord, tentativă de schimbare a regulilor, generarea unui mare flux de idei, capacitatea de muncă de rutină şi de detaliu fiind susţinută pe perioade foarte scurte. Un astfel de individ se simte bine într-o sarcină nestructurată, confuză.

Spre deosebire de stilul inovativ, persoanele care beneficiază de un *stil adaptativ* au mai puţine idei, dar acestea sunt rezonabile, fără riscuri, eficiente direct şi concret, includ date noi, dar într-o structură prealabilă lor, rezolvă problemele nu prin schimbări majore, ci prin îmbunătăţiri permanente.

Apariţia unor persoane inovative într-un grup dominant adaptativ şi invers este în mod sigur o situaţie conflictuală, chiar dacă o astfel de perspectivă sporeşte considerabil eficienţa grupului respectiv.

Apreciind contribuţia inventarului KAI (*Kirton Adaptation-Inovation Inventory*) (Stoica-Constantin, Neculau, coord., 1998, p. 84), trebuie totuşi să remarcăm faptul că nu putem vorbi decât în perspectivă didactică în mod strict de indivizi inovativi sau adaptativi, fiind mult mai probabilă o îmbinare (în diferite ponderi) între cele două dimensiuni. Este însă interesantă această catalogare, deoarece putem identifica un echilibru dinamic pentru o echipă educaţională, astfel încât conflictul să fie stimulat, susţinut şi, în cele din urmă, rezolvat printr-un progres cognitiv.

Acest lucru cu atât mai mult cu cât, preluându-i pe Snyder şi Jakes, putem spune că există o tendinţă spre congruenţă între dispoziţiile personale şi strategiile situaţionale, astfel încât persoanele cu anumite dispoziţii au tendinţa să caute situaţii sociale care se potrivesc cu dispoziţiile lor. O astfel de abordare care ar conduce desigur la uniformizarea grupurilor şi la micşorarea posibilităţii de apariţie a conflictului poate fi contracarată de cadrul didactic atunci când doreşte folosirea acestor elemente pentru provocarea unui conflict educaţional.

Strategiile de provocare/stimulare a conflictului trebuie puse întotdeauna în relaţie directă cu tehnicile de rezolvare a conflictului, totul aparţinând unei viziuni sistemice asupra conflictului educaţional ca atare.

7.2. Strategii de prevenire a conflictului

Steers (1988, p. 370) sugerează necesitatea existenţei în practică a unor strategii de prevenire a conflictului (când acest lucru este posibil) combinate cu strategii de reducere a conflictului (când acesta nu a putut fi prevenit). În fapt, din punct de vedere didactic, aceste două perspective metodologice sunt utile când avem de-a face cu anumite conflicte considerate neproductive educaţional. În completarea acestei direcţii de acţiune, vom gândi şi un concept de *strategii de transferare a energiei conflictelor neproductive în conflicte cu eficienţă educaţională* (un exemplu al acestei ultime problematici ar putea fi un conflict dintre doi elevi/studenţi care sunt îndrăgostiţi de aceeaşi fată, conflict ce poate fi transferat invitându-i pe cei doi să conducă două echipe aflate în conflict, pentru a se înfrunta astfel; este însă important să se acorde atenţie intensităţii conflictului respectiv deoarece, dacă această intensitate este ridicată, chiar conflictul educaţional pe care îl propunem poate fi escaladat şi va constitui un factor favorizant pentru dezvoltări negative). Astfel, *strategiile de prevenire a conflictului* pot conţine:

- focalizarea pe obiective, cu încercarea evitării conflictelor pe obiective; elevilor/studenţilor din microgrupuri le este mai uşor dacă văd întregul tablou al activităţii şi muncesc împreună pentru a-l realiza;
- producerea unor sarcini stabile, bine structurate şi acceptate de întregul grup;
- facilitarea comunicărilor;
- evitarea situaţiilor câştig-pierdere;
- utilizarea de către cadrul didactic sau de către liderii echipelor educaţionale a unor elemente aparţinând strategiilor de moderare a activităţii.

Şi aceasta deoarece – aşa cum observa şi Goodall Jr. – „conflictul este o componentă naturală a lucrului în grupurile mici. Dacă nu este bine condus, conflictul poate produce rezultate negative şi o performanţă slabă a grupului. Dacă este bine condus, conflictul poate conduce la sporirea comunicării de grup, la explorarea mai profundă a problematicii respective şi la optimizarea întregii performanţe" (Goodall Jr., 1990, p. 45).

Iată câteva linii directoare pentru moderarea grupului în direcţia prevenirii situaţiilor conflictuale:

- este important ca fiecare participant să aibă senzaţia că are locul său în grup (altfel, avem de-a face cu un „dialog circular");
- moderatorul verifică întotdeauna dacă a înţeles corect: „Dacă am înţeles bine..." este o astfel de formulare care îl valorizează totodată şi pe cel care a expus ideea;
- moderatorul este cel care propune o structură de discuţie (nu este cel care decide această structură, în caz contrar pot apărea conflictele);
- la începutul discuţiei, moderatorul este cel care stabileşte (împreună cu participanţii) tonul şi regulile;
- moderatorul îşi descrie propriul rol (atitudine imparţială care nu va produce judecăţi de valoare şi nici nu va aduce contribuţii de substanţă), scopul său fiind acela de a ajuta grupul să se focalizeze;
- atunci când cineva greşeşte, moderatorul îi spune că trebuie să detalieze pentru că nu s-a înţeles punctul său de vedere; dacă discuţia ajunge într-un punct mort în urma unor afirmaţii, ele sunt consemnate de elevul/studentul care are rolul de a nota contribuţiile grupului şi astfel se depăşeşte un eventual moment de criză;
- oricine este în siguranţă să-şi spună părerea, oricât de ridicolă ar părea aceasta (moderatorul va pozitiva astfel şi poziţiile eronate exprimate de unii dintre membrii grupului);
- moderatorul poate cere fiecăruia dintre participanţii la activitate să exprime ceea ce aşteaptă de la activitatea în echipă (membrii microgrupului vor face afirmaţii despre lucruri şi sentimente personale, şi astfel se va stabili o comunicare primară);
- moderatorul le va spune participanţilor că probabil o idee contrazisă este în fapt o altă idee şi că până la sfârşitul activităţii se vor găsi idei care să le concilieze pe cele două etc.

Astfel de activităţi de moderare a grupului trebuie internalizate, prin folosirea unor jocuri de rol, de către fiecare membru al echipei, deoarece, în acest mod, anumite conflicte – fără substanţă, dar care ar perturba activitatea – pot fi evitate.

7.3. Strategii de reducere a conflictului

Câteodată, conflictul aduce cu sine elemente negative care trebuie înlăturate din experienţa de comunicare a partenerilor, pentru a nu umbri relaţionarea dintre ei; Alain Cardon spune că, „după un conflict sau o întâlnire nesatisfăcătoare, ne simţim incapabili să mai facem ceva, suntem lipsiţi de energie, secătuiţi. Cum se întâmplă să ajungem în situaţia aceea? Ce ne provoacă această derută, acest sentiment de indispoziţie, gol în stomac sau gât uscat?" (Cardon, 2002, p. 13).

Strategiile pentru reducerea conflictului apar ca fiind utile atunci când un conflict a fost escaladat, tinzând să aibă mai degrabă un impact negativ decât unul pozitiv în interiorul echipelor educaţionale. În acest sens, Neilsen ne propune două abordări generale care influenţează aceste strategii:

- focalizarea pe schimbarea atitudinilor sau
- centrarea demersului pe schimbarea comportamentelor; practic, acest lucru se poate realiza prin:
  a) utilizarea „integratorilor" (apelul la persoanele cu influenţă în grup poate reduce intensitatea unor conflicte);
  b) rotirea persoanelor de la un grup la altul, rotirea responsabilităţilor în grup;
  c) în cazul conflictelor intergrupuri, identificarea unor obiective supraordonate (propuse de cadrul didactic) care să oblige grupurile să lucreze împreună.

Spre exemplu, K. Levin (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1992, p. 467) menţionează că oamenii fac faţă unor obiective conflictuale prin două tendinţe aparent contradictorii: de *abordare* (desemnând ansamblul lucrurilor care ne plac) şi de *evitare* (însumând lucrurile care nu ne plac). Din această perspectivă, se disting trei tipuri de comportamente (utilizând posibilităţile de combinare ale celor două tendinţe):

- *evitare-evitare*, în care persoana trebuie să aleagă dintre variantele a două sau mai multe activităţi, toate cu rezultate negative. Referitor la acest comportament este şi o glumă: Ionel a primit de la mama sa două mere, unul mare şi altul mic, şi i s-a cerut să ofere unul dintre ele surorii sale mai mici, dar să o lase pe aceasta să aleagă. La câteva minute, sora lui Ionel apare în faţa mamei plângând şi ţinând în mână mărul cel mic. Mama îşi chestionează fetiţa: Ionel nu te-a lăsat să alegi? Ba da, răspunde aceasta, mi-a spus: alege, mărul cel mic sau nimic! Această glumă simbolizează plastic strategiile de alegere evitare-evitare, fiind cunoscută şi expresia „dintre două rele îl alegi pe cel mai mic";
- *evitare-abordare* (situaţie pe care o putem asocia tipurilor de comportament specifice conflictului sociocognitiv), unde trebuie făcută opţiunea pentru ceva care implică atât rezultate pozitive, cât şi rezultate negative;
- *abordare-abordare*, în care persoana trebuie să aleagă între două sau mai multe activităţi ale căror rezultate sunt pozitive. Într-adevăr, faptul că trebuie să facem o opţiune între mai multe lucruri pe care le dorim conferă dificultate şi trimite această alegere spre un conflict interior (de câte ori nu ne-am dorit două lucruri în egală măsură, dar nu am avut bani decât pentru unul dintre acestea, decizia a fost greu de luat).

În activitatea didactică sau în cadrul unui grup ne vom găsi deopotrivă în situaţia de a lăuda sau de a critica o persoană; modul în care facem acest lucru reprezintă un factor favorizant pentru *reducerea*, respectiv escaladarea unui conflict. În ceea ce priveşte critica, aceasta presupune contexte care pot produce foarte uşor escaladarea conflictului (persoana respectivă se află într-o poziţie de inferioritate faţă de cel care o critică, lucru ce poate să genereze reacţii de rezistenţă la critică şi de frustrare). De aceea sunt utile elementele de identificare a modalităţilor de utilizare a criticii într-un mod pozitiv, care să nu alimenteze conflictul:

- *locul*: critica nu trebuie făcută de faţă cu alţii;
- *timpul corect*: presupune să nu treacă prea mult timp de la comportamentul incriminat pentru ca situaţia să posede actualitate, dar nici prea puţin, caz în care persoana se mai află încă sub un grad de emotivitate intensificat;
- *termenii personali* relevă faptul că începutul discuţiei cu persoana care urmează să fie criticată este important; de exemplu, se poate formula astfel: „Am o problemă şi vreau să discut cu tine...", cerându-i permisiunea de a prezenta modul cum percepem noi situaţia într-un fel în care cel criticat să nu se simtă în inferioritate;
- *riscul* presupune evaluarea consecinţelor; astfel, în cazul în care trebuie criticată o persoană aflată în faza de negare – despre care am vorbit deja –, intensitatea criticii şi utilitatea ei vor fi puse în acord cu situaţia (eventual, se va utiliza alt mod de a-i evidenţia persoanei respective că a greşit);
- *utilitatea* presupune faptul că se va ţine cont dacă se repetă sau nu comportamentul, pentru că în cel din urmă caz critica nu face decât să încordeze inutil relaţiile;
- *relaţia* presupune că, atunci când cealaltă persoană răspunde violent argumentelor noastre, înseamnă că a intrat în defensivă. De aceea este important ca tot ceea ce este criticat să fie argumentat de cel care îndeplineşte această acţiune, iar argumentele să fie înţelese şi acceptate şi de persoana criticată;

- *comportamentul* relevă faptul că trebuie criticat comportamentul, şi nu persoana care are acel comportament, în integralitatea ei; în caz contrar, închidem persoana într-un conflict din care nu poate ieşi decât în ciclul escaladării acestuia;
- de asemenea, critica trebuie să fie *specifică*, evitându-se formulări vagi de tipul „ştiţi la ce mă refer..." ; trebuie să fie criticat un singur lucru, pentru ca persoana să se poată focaliza asupra rezolvării problemei;
- o critică trebuie completată cu un *mesaj nonverbal pozitiv*, de apropiere, de relaxare, destindere, dându-se curs şi sferei de argumentare şi motivare a persoanei criticate deoarece, din perspectiva sa, cel incriminat crede că are dreptate (este motivul pentru care a şi adoptat respectivul comportament).

De altfel, trebuie spus că utilizarea criticii trebuie să fie întotdeauna în relaţie directă cu folosirea elementelor laudative; nu vom insista aici asupra acestor lucruri, ele nefăcând obiectul direct al demersului nostru (deşi nu ne putem opri să nu observăm implicaţiile pe care sistemul în sine le poate dezvolta). Ne limităm, aşadar, să oferim spre reflecţie cititorului o analiză funcţională prin care lauda – sub cele trei forme ale sale: confidenţială (între cel care laudă şi cel care este lăudat), publică (cu unul sau mai mulţi martori) sau simbolizatoare (când cel lăudat este ridicat la rang de model comportamental) (Călin, Marin, 1996, p. 108) – poate fi folosită într-un mod eficient sau ineficient; pentru aceasta considerăm deosebit de util modelul lui J. Brophy (Sprinthall, Sprinthall, Oja, 1994, p. 326), redat în tabelul următor:

Tabelul 9. *Caracteristicile formelor de laudă eficientă şi ineficientă (adaptare după J. Brophy)*

Laudă eficientă	Laudă ineficientă
1. Este oferită sistematic/neîntâmplător.	1. Este oferită la întâmplare şi nesistematic.
2. Specifică particularităţile capacităţilor elevilor.	2. Este limitată la o reacţie pozitivă globală.
3. Arată spontaneitate, varietate şi alte semne care o fac credibilă; sugerează atenţie pentru capacităţile elevilor.	3. Arată o amabilitate uniformă, care sugerează răspunsuri condiţionale făcute cu un minim de atenţie.
4. Recompensele sunt realizate în urma unor criterii de performanţă specifice (care includ criteriul de efort).	4. Recompensează simpla participare, fără considerarea proceselor de performanţă şi a rezultatelor.
5. Oferă informaţii elevilor/studenţilor despre competenţa şi valoarea lor în ceea ce priveşte capacităţile de care dispun.	5. Nu oferă astfel de informaţii sau le înlocuieşte pe acestea cu informaţii despre status, despre poziţia ocupată în ierarhia clasei.
6. Orientează cursanţii către cea mai bună apreciere privitoare la propriile comportamente faţă de sarcinile respective, iar gândirea, în direcţia rezolvării de probleme.	6. Orientează cursanţii către compararea cu ceilalţi colegi şi pune accentul pe competiţie.
7. Utilizează abilităţile dovedite în sarcinile anterioare de către studenţi, în contextul descrierii abilităţilor prezente.	7. Utilizează abilităţile reieşite din compararea elevilor pentru a descrie abilităţile prezente.
8. Este oferită pentru recunoaşterea efortu-rilor notabile sau succesul în sarcini dificile (pentru respectivii elevi/studenţi).	8. Este oferită fără legătură cu efortul depus de către elevi/studenţi.
9. Atribuie succesele eforturilor depuse şi abilităţilor, implicând succese similare ce vor fi aşteptate pe viitor.	9. Atribuie succesul abilităţii de moment sau unor factori externi ca norocul ori dificultatea scăzută a sarcinii.
10. „Hrăneşte" atribuţii endogene (elevii/studenţii cred că ei depun efort în realizarea sarcinii, deoarece se bucură de aceasta din urmă şi/sau doresc să dezvolte abilităţi relevante în contextul sarcinii).	10. „Hrăneşte" atribuţii exogene (elevii/studenţii cred că depun efort în realizarea sarcinii pentru motive externe ca a-i face plăcere profesorului, a câştiga competiţia sau recunoaşterea etc.).
11. Focalizează atenţia cursanţilor asupra propriilor comportamente relevante pentru realizarea sarcinii.	11. Focalizează atenţia cursanţilor asupra cadrului didactic ca figură autoritară şi manipulativă.
12. „Hrăneşte" aprecierea atribuţiilor dezirabile referitoare la comportamentul relevant în raport cu sarcina, după ce procesul este finalizat.	12. Intervine în desfăşurarea procesului, distrage atenţia de la comportamentul relevant în raport cu sarcina.

7.4. Strategii de rezolvare a conflictului

În ceea ce priveşte strategiile de rezolvare a conflictelor, trebuie spus că, în practică, se cuvine să pornim de la sesizarea unor situaţii care pot produce conflicte şi pot fi delimitate drept cauze ale acestora, dar conţin şi direcţii de rezolvare. Să luăm exemplul condiţiilor anterioare prezentat în secţiunea definirii conflictului şi amintit de Pondy; astfel, sărăcia resurselor pentru realizarea unei anumite sarcini putea constitui pentru autorul citat o cauză probabilă de conflict. În acest caz, putem identifica mai multe etape în utilizarea resurselor pentru rezolvarea conflictelor.

Vom stabili mai întâi de ce resurse dispunem (atenţie, în practică există resurse manifeste, evidente, dar putem identifica şi resurse ascunse, nemanifeşte, utile însă în activitatea de rezolvare a conflictului). Pentru a face o listare a tuturor acestor resurse, organizăm o şedinţă de brainstorming.

Într-o a doua etapă, vom realiza o hartă a resurselor grupate pe trei dimensiuni:

- ce resurse am identificat ca fiind disponibile;
- ce resurse ne trebuie pentru ca obiectivele sarcinii să fie îndeplinite optim;
- ce resurse mai putem obţine şi dacă investiţia în aceste noi resurse este eficientă.

În sfârşit, într-o a treia etapă, vom utiliza procedeul autochestionării (*self-questioning*) pentru a dezvolta resursele pe palierul de la „ce resurse avem" la „ce resurse putem obţine". Acest lucru ne oferă posibilităţi noi de a obţine resursele identificate ca utile, poate chiar prin modificarea şi transformarea celor existente (acest lucru se poate face, aşa cum remarca M. de Mot, pe următoarele categorii: de utilizat în alte scopuri; de adaptat; de modificat; de mărit; de micşorat; de înlocuit; de reclasat; de inversat; de combinat etc.).

Totuşi, există cazuri în care dezacordurile dintre persoane nu pot fi rezolvate încă din această etapă, şi atunci este necesară dezvoltarea unor strategii de rezolvare a conflictelor (acestea din urmă pot să dezvolte o arie extrem de largă de condiţii practice, de la strategii ineficiente la strategii eficiente de rezolvare a conflictelor). Steers (1988, p. 370) sugerează

câteva asemenea strategii folosite în rezolvarea conflictelor, centrându-se mai ales pe ceea ce nu trebuie făcut, mai precis pe ceea ce el consideră a fi strategii *ineficiente* în rezolvarea de conflict:

1) *nonacţiunea* presupune opţiunea uneia dintre părţi de a nu face nimic pentru a rezolva acţiunea, ignorând-o (o asemenea manieră de răspuns la conflict poate fi responsabilă de escaladarea acestuia, deoarece ignorarea nu face, de obicei, decât să crească frustrarea şi indispoziţia părţilor implicate);
2) *„traiectoriile" administrative* se obiectivizează prin puţine acţiuni în direcţia rezolvării problemei; se fundamentează în formulări de tipul „o am în studiu" sau „este nevoie de mai multe informaţii";
3) tendinţa de a observa *riscurile procedurilor de rezolvare a conflictului* este o opţiune de răspuns care oferă o falsă imagine că persoanele respective sunt deschise spre rezolvarea problemei, când în fapt ele nu sunt;
4) *secretizarea conflictului* este o altă manieră ineficientă de rezolvare a acestuia. Este strategia „ceea ce nu se ştie nu răneşte"; problema este că, atunci când credibilitatea moderatorului acestui conflict va fi necesară, e posibil să găsească persoanele închise în a percepe astfel situaţia. Pe de altă parte, aşa cum observă A. Cardon (2002), secretizarea poate avea la bază existenţa unui joc de manipulare; astfel, „informaţiile" secrete deţinute de o persoană nu pot fi confruntate cu realitatea sau cu percepţiile altora (este cazul unui coleg de echipă care îţi spune un „secret" din viaţa organizaţiei, cu obligaţia de a-l păstra sub această formă – de secret; este un fapt de la sine înţeles că, prin natura ei, această informaţie confidenţială nu va putea fi verificată prin discutarea ei cu ceilalţi). Autorul spune că acest comportament este în fapt un joc de manipulare care urmăreşte să obţină de la interlocutor o alianţă oarbă, totală şi necondiţionată. Prin aceste informaţii se obţine loialitatea persoanei respective şi îi sunt paralizate acţiunile care se înscriu în aria de acţiune a „secretelor", totul desfăşurându-se sub pretextul unor informaţii excepţionale care sunt primite într-un mod excepţional (în acest caz, funcţionează şi o latură a marketingului tribal – vezi A. Mucchielli, 2002);
5) *„culpabilizarea" persoanei* presupune că acela care reclamă indezirabilitatea unui fapt în grup este o „persoană-problemă". Se încearcă astfel discreditarea respectivului membru al echipei, izolarea şi stigmatizarea sa, considerându-se că problema va fi astfel „rezolvată".

Trebuie menţionat că în echipele educaţionale formate din tineri se întâlnesc deseori aceste forme ineficiente de rezolvare a conflictului; de aceea, sarcina cadrului didactic este tocmai să le propună elevilor/studenţilor modalităţi noi de rezolvare a conflictelor care apar în echipele constituite pentru a rezolva o anumită sarcină şcolară.

H. Cornelius şi S. Faire identifică cinci simptome în cazul conflictelor, care sunt gradate astfel:

- disconfort;
- incident;
- neînţelegere;
- tensiune;
- criză.

Există mai multe modalităţi de a răspunde la o situaţie conflictuală:

1) *abandonul* – dacă o persoană se retrage fizic sau emoţional dintr-un conflict, poate de teama confruntării, neavând de spus nici un cuvânt în ceea ce se întâmplă;

2) *reprimarea* este refuzul de a lua act de existenţa unui conflict, de a vorbi despre aspectele importante ale acestuia;
3) *stilul victorie/înfrângere* este o confruntare de forţe în care una dintre acestea tinde să ajungă deasupra;
4) *compromisul* este împăcarea fiecărei părţi cu ideea de a câştiga ceva, dar şi de a renunţa la ceva; totuşi, compromisul pune accentul pe ideea de renunţare, şi nu pe cea de câştig, fiind din punctul de vedere al rezolvării de conflict o soluţie limitată;
5) *strategia câştig-câştig* (*win-win*) – specifică tehnicii de negociere, pune accentul pe avantajele de a descoperi soluţii mai bune, urmărind totodată îmbunătăţirea relaţiilor între parteneri. Acest din urmă deziderat este deosebit de util, deoarece putem observa că, în ceea ce priveşte incidenţa conflictului asupra echipei în care a apărut, se identifică mai multe aspecte cu incidenţă directă asupra metodelor de interacţiune educaţională:
   - climat de neîncredere, de suspiciune;
   - fiecare persoană va încerca să-şi realizeze, în primul rând, propriile interese;
   - apare lipsa colaborării între membrii grupului;
   - persoanele îşi simt interesele ameninţate şi devin defensive;
   - creativitatea şi originalitatea sunt mult diminuate;
   - apar stări psihologice negative ca apatia, teama, anxietatea;
   - se înrăutăţesc relaţiile interpersonale în afara echipei.

Privitor la rezolvarea conflictului, Goodall Jr. (1990) ne propune câţiva paşi; trebuie subliniat accentul pe care autorul citat îl pune pe contribuţia liderului la această acţiune, dar putem considera – fără riscul de a extinde prea mult sfera de cuprindere a acestor paşi – că atât profesorul, în calitate de conducător, cât mai ales grupul ca atare (atunci când acesta este pregătit pentru a folosi astfel de paşi) pot să fie catalizatori ai acestui model. Profesorul se confruntă aici cu două îndatoriri aparent greu compatibile:

- cea de acţiune imediată, directă, care favorizează intervenţia rapidă, folosirea autorităţii şi reconsolidarea echilibrului comunicaţional al grupului de elevi/studenţi atunci când conflictul a apărut. Acest fapt îi conferă profesorului rolul de lider al grupului;
- cea de acţiune indirectă, etapă în care profesorul furnizează grupului doar un inventar al modurilor de rezolvare a conflictului, rolul lui axându-se pe oferirea unor indicaţii şi îndrumări de parcurs.

Fiecare dintre aceste variante are o corelaţie directă cu activitatea propriu-zisă, astfel încât nici una nu poate fi admisă sau respinsă complet deoarece, în primul caz, profesorul furnizează, în calitate de model, un rol pe care grupurile de elevi/studenţi nu l-au asumat încă în totalitate, iar în al doilea, rolul profesorului este acela de a conferi grupului libertatea dezvoltării în sensul dorit de acesta. La dezavantaje consemnăm tot o complementaritate – profesorul poate fi în situaţia de a nu reuşi să rezolve cu adevărat un conflict, în sensul că acesta va continua să se manifeste, fiind doar inhibate manifestările comportamentale; sau este posibil ca intervenţia sa să fie prematură, conflictul neconsumându-se complet, şi astfel nici achiziţiile legate de acesta să nu se mai producă (aceste două perspective de discuţie vor căpăta o consistenţă mai mare atunci când vom vorbi despre mediere ca strategie eficientă de rezolvare a conflictului). În acelaşi timp, lipsa unei intervenţii directe a profesorului poate să trimită spre escaladarea conflictului, cu consecinţe nefaste pentru activitatea în şcoală. Dar să vedem paşii pe care ni-i propune Goodall Jr.:

1) *Identificarea sursei/surselor de conflict* este o etapă deosebit de importantă în rezolvarea conflictului; de multe ori, un conflict poate să fie produs de altă cauză decât cea de la care acesta se evidenţiază în mod concret;

2) Profesorul poate cere fiecărui participant o scurtă declarație privitoare la ce *achiziții/ rezultate* se vor obține după ce conflictul se va sfârși. Goodall Jr. ne avertizează să nu le cerem participanților la conflict să discute despre percepția lor asupra problemei, deoarece conflictul ar putea fi astfel escaladat; important este să ne centrăm pe rezultate, pe obiectivele care fac necesară prezența unor astfel de argumente. Într-adevăr, atunci când aceste obiective nu există în realitate, ineficiența conflictului este sesizată chiar de părțile aflate în dispută; dacă există anumite rezultate pe care le așteaptă părțile, ele pot să nu fie evidente și, în momentul când acestea vor fi observate, lucrurile să capete o rezolvare mult mai simplă;
3) Căutarea unor fundamente comune între pozițiile părților implicate în conflict. Autorul ne sugerează că neînțelegerile pot să apară la nivelul:
   a) atitudinilor (privitoare la probleme, obiective, persoane etc.);
   b) valorilor (privitor la ce este corect sau greșit, bun sau rău, cuvenit sau inoportun);
   c) credințelor.
   Profesorul poate încuraja, atunci când ajunge la un astfel de fundament comun, înțelegeri inițiale pe care le va folosi drept bază pentru înțelegeri adiționale menite să contribuie la echilibrarea surselor de conflict și, în final, la rezolvarea acestuia;
4) Dacă aceste fundamente nu pot fi stabilite, se va trece la următorul item al problemei aflate în discuție. Goodall Jr. ne spune că sunt momente în care disputele nu pot fi rezolvate pe loc; de aceea, în cazul nostru spre exemplu, profesorul va sugera un aspect nou al problemei, apoi, în pauză, va încerca – folosind anumite operații specifice procesului de mediere – să rezolve conflictul.

Desigur că pașii sugerați de Goodall Jr. reprezintă, după cum lesne se poate observa, doar fundamentul pentru acțiuni specifice în rezolvarea conflictelor; de aceea se cuvine să amintim și aici un fapt care ne-a apărut ca relevant și definitoriu pe întregul parcurs al lucrării, și anume că diversitatea situațiilor educaționale ne oferă un repertoriu extrem de vast și de nuanțat al problematicii referitoare la conflict.

Rezumat

1. Strategiile de provocare/stimulare a conflictului presupun: folosirea unor elemente de conținut care să fie pasibile de interpretări din unghiuri diferite; împărțirea grupului în „tabere" opuse, folosirea unei persoane cu rol de „avocat al diavolului" etc.
2. Strategiile de prevenire a conflictului sunt eficiente atunci când putem intui anumite situații tensionale care ar putea determina conflicte neproductive; putem urmări criteriile: focalizarea pe obiective, cu încercarea evitării conflictelor pe obiective; producerea unor sarcini stabile, bine structurate și acceptate de întregul grup; facilitarea comunicărilor; evitarea situațiilor câștig-pierdere; utilizarea unor strategii de moderare a activității.
3. Strategiile pentru reducerea conflictului apar ca fiind utile atunci când un conflict a fost escaladat, tinzând să aibă mai degrabă un impact negativ decât unul pozitiv. Strategiile pentru reducerea conflictului pot conține: utilizarea „integratorilor" (apelul la persoanele cu influență în grup poate reduce intensitatea unor conflicte); rotirea persoanelor de la un grup la altul, rotirea responsabilităților în grup; în cazul conflictelor intergrupuri, identificarea unor obiective supraordonate care să obligă grupurile să lucreze împreună etc.
4. Strategiile de rezolvare a conflictului presupun ca toate părțile implicate să ajungă în mod liber la un acord, după ce au redefinit și reperceput relațiile dintre ele și după ce au făcut evaluarea, adică au examinat și luat în calcul toate elementele relevante ale relațiilor. În aplicarea unor astfel de strategii trebuie să se evite: nonacțiunea (presupune opțiunea

uneia dintre părți de a nu face nimic pentru a rezolva acțiunea, ignorând-o); „traiectoriile" administrative (se obiectivizează prin puține acțiuni în direcția rezolvării problemei; se fundamentează în formulări de tipul „o am în studiu" sau „este nevoie de mai multe informații"); tendința de a observa riscurile procedurilor de rezolvare a conflictului; secretizarea conflictului; culpabilizarea persoanei etc.

Exerciții și teme de reflecție

1. Un prim exercițiu presupune că vom diviza colectivul de cursanți în microgrupuri; fiecare dintre acestea va trebui să dezvolte un număr de cinci strategii de producere a conflictului. După ce acest lucru se va realiza, foile notate cu cele cinci strategii ale fiecărui grup vor circula de la un grup la altul, fiecare dintre ele citind ceea ce au identificat celelalte grupuri și căutând să găsească, pentru aceste strategii de producere, strategii de reducere, de prevenire și de rezolvare a conflictelor care ar fi putut fi provocate prin acestea.
2. Preluând tipurile de strategii identificate de K. Levin (evitare-evitare, în care persoana trebuie să aleagă dintre variantele a două sau mai multe activități, toate cu rezultate negative; evitare-abordare – unde trebuie făcută opțiunea pentru ceva care implică atât rezultate pozitive, cât și rezultate negative; și abordare-abordare – în care persoana trebuie să aleagă între două sau mai multe activități ale căror rezultate sunt pozitive), vom propune un exercițiu corespunzător dimensiunilor de evitare-evitare (exercițiu adaptat după proba *valori în coliziune* împreună cu Georgeta Pânișoară).
   Cursanții împărțiți pe microgrupuri de discuție (5-8 persoane) trebuie să răspundă mai întâi individual (dezvoltând o ierarhie) la acest exercițiu, apoi vor trebui să discute în grup alternativele găsite și să negocieze cu colegii lor până vor ajunge la o ierarhie comună. Sunt descrise opt situații, nici una dintre ele nefiind de dorit (de aceea se încadrează la strategiile de evitare-evitare), cursanții notând de la 1 (cea mai favorabilă situație pentru care ar opta) la 8 (cea mai nefavorabilă situație):

Situația	Rangul acordat
Trebuie să concediezi (din cauza restructurării departamentului) un muncitor loial, în vârstă de 54 de ani, care are puține șanse de a găsi un alt serviciu.	
Descoperi că unul dintre colegii tăi are probleme cu băutura și decizi să raportezi situația acestuia superiorului său.	
Una dintre angajatele departamentului tău este bolnavă, lipsește mult și decizi să îi spui că va fi concediată dacă nu își îmbunătățește situația prezenței. Tu știi că dacă va veni mai mult la serviciu, starea sănătății ei se va înrăutăți.	
Ai folosit resursele companiei pentru scopuri personale și există o anchetă care urmărește situația. Ai posibilitatea să dai vina pe persoana care a lucrat înaintea ta.	
O persoană din departamentul tău are probleme cu igiena personală și răspândește un miros neplăcut în jur. Decizi să îi dai persoanei un ultimatum.	

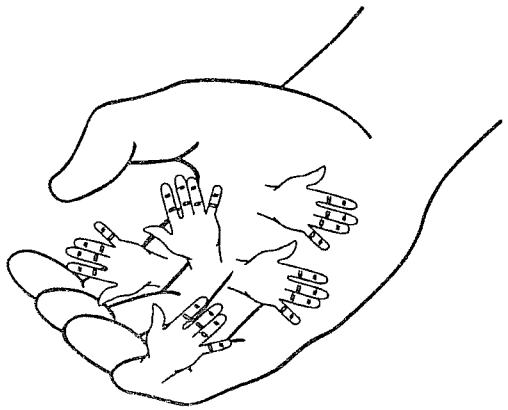
Situaţia	Rangul acordat
Într-o seară, când eşti la birou un/o coleg(ă) extrem de atrăgător(oare), dar căsătorit(ă), îţi spune că şi-ar dori o relaţie extraconjugală cu tine. Tu decizi să accepţi.	
Unul dintre membrii echipei tale este căsătorit cu o persoană care a dezvoltat o boală foarte serioasă. Este îngrijorat pentru copiii săi, a devenit tensionat şi nu te mai poţi deloc baza pe el. Nu se observă nici o ameliorare o perioadă, aşa că te vezi nevoit să îl retrogradezi (într-un post mai mic cu mai puţine responsabilităţi). El are resentimente privind retrogradarea şi resimte negativ micşorarea salariului.	

Am ales să prezint aici acest exerciţiu, deşi, în mod similar, pot fi concepute variante pentru strategia de tip abordare-abordare (unde am fi avut de efectuat o ierarhie între mai multe situaţii care ar fi fost toate pozitive), deoarece atunci când avem de-a face cu anumite alegeri al căror rezultat este oricum negativ, starea conflictuală este mai profundă. Referitor la strategia de abordare-abordare, încercaţi următorul exerciţiu: cursanţii împărţiţi pe grupuri trebuie să răspundă individual şi apoi să ajungă la o negociere intragrup privind cinci modalităţi (cele mai importante) în care s-ar putea cheltui 1 milion de dolari pe care i-ar avea începând de a doua zi.

3. Cursanţii trebuie să găsească un răspuns adaptat la următoarea situaţie-problemă: tatăl unui elev este profesor la şcoala la care învaţă fiul lui. El s-a certat cu un alt coleg (care este profesorul fiului său), iar a doua zi, elevul are teză la acea materie. Elevului îi place foarte mult o formaţie de muzică şi, auzind că ea va susţine un concert de o singură noapte în oraşul lui, a dorit să se ducă (cu atât mai mult cu cât la concert mergea şi o fată din clasa lui, de care el se îndrăgostise). Dar a doua zi era teza cu pricina, iar tatăl lui i-a spus că nu-l va face de râs faţă de colegul profesor cu care se certase în acea zi. De aceea, l-a încuiat în camera lui. Elevul a plâns toată noaptea şi a doua zi a luat nota trei la teză. Acum, cei doi sunt supăraţi unul pe altul – tatăl, pentru că fiul l-a făcut de râs în faţa colegului său, fiul, pentru că a pierdut concertul formaţiei preferate, iar fata în cauză s-a dus cu un alt coleg la concert. Cursanţii trebuie să discute cum se putea rezolva acest conflict.

Capitolul 8

Tactici folosite în conflict. Negocierea şi medierea



8.1. Tactici folosite în conflict

Câteodată, într-un conflict, cei cu care interacţionăm folosesc un evantai cuprinzător de tactici, care ne pot manipula să ne dăm acordul pentru cel ce foloseşte astfel de modalităţi. Dale Carnegie foloseşte o metaforă foarte nimerită: „În fiecare vară", spune autorul, „mă duc la pescuit pe lacul Maine. În ceea ce mă priveşte, sunt mort după fragi cu smântână. Dar am descoperit că, dintr-un motiv misterios, peştii preferă râmele. Prin urmare, când pescuiesc, nu mă gândesc la ceea ce îmi place mie. Mă gândesc la ceea ce le place peştilor. Nu pun în cârlig fragi cu smântână, ci aleg un vierme bun sau vreo lăcustă. De ce n-am folosi faţă de oameni aceeaşi tactică?" (Carnegie, 1991, p. 22).

Totuşi, dacă ceea ce ne interesează este o relaţie de comunicare dezvoltată pe termen lung, atunci este important să folosim metode ce încurajează realizarea unui avantaj pentru toţi cei care interacţionează (am numit aici tehnicile de negociere şi de mediere).

Există un evantai extrem de cuprinzător de tactici care sunt folosite în conflict, iar utilizarea acestora ţine de o multitudine de variabile, ca: stilul/compoziţia personal(ă), desfăşurarea acţiunii, influenţele de putere, obiectivele urmărite, valoarea „recompenselor" ce urmează rezolvării conflictului. Iată de ce se cuvine menţionat că nici una dintre aceste tactici nu este în sine rea sau bună, potrivită sau nepotrivită şi că ne găsim de multe ori în situaţii care pot să justifice una sau alta dintre aceste abordări. Chiar dacă, spre exemplu, în aparenţă ameninţările nu sunt o formă potrivită de gestionare, de management al unui conflict, ele pot fi interpretate ca un semn prin care cealaltă parte ne avertizează că sunt puncte în discuţie asupra cărora nu este dispusă să cedeze. Totuşi, se cuvine spus că prezentarea lor aici este făcută mai degrabă cu scopul de a conştientiza cursanţii în privinţa lor şi de a identifica modalităţi concrete de depăşire a situaţiilor în care persoana cu care ei se află în interacţiune utilizează astfel de tactici.

Acest lucru ne poate oferi un avantaj în oferirea unui răspuns creativ, în dezvoltarea unor opţiuni diferite care să ne dea posibilitatea stabilirii unor punţi reale în comunicare şi a unei gestionări corecte a conflictului, nu doar a uneia parţiale, caz în care conflictul ar fi doar amânat şi va apărea în scurt timp sub o altă formă. Mai precis, putem spune cu această ocazie că, într-un mod aparent paradoxal, tacticile de confruntare pot fi folosite adesea pentru a avansa pe drumul şi în interesul colaborării.

În acelaşi timp, cunoaşterea acestor tactici şi prezentarea lor cursanţilor pot sprijini evitarea efectelor negative pe care acestea le pot presupune în vederea consolidării unui climat pozitiv în cadrul echipelor educaţionale, bazat pe încredere şi motivare reciprocă; tacticile menţionate aici sunt, în special, părţi componente în escaladarea conflictelor,

astfel fiind nimerită utilizarea unui instrument de gradare a acestor tactici de la cele mai uşoare la cele mai puternice, în funcţie de mărimea conflictului. Tacticile aşa-zis „uşoare" intenţionează a demonstra că iniţiatorul lor e o persoană care e împinsă la tactici dure de situaţia prezentă; ele nu epuizează situaţia şi pe actorii ei. Iată un motiv serios pentru ca trecerea de la tactici slabe de confruntare la tactici dure să-i permită iniţiatorului conflictului să arate că, de fapt, cealaltă parte este responsabilă de escaladarea conflictului.

- Tehnica *ingraţierii* (flatarea oponentului). După Jones şi Wortman (1973), ingraţierea reprezintă „o clasă de comportamente strategice ilicite desemnate a influenţa anumite aspecte bine definite în ceea ce-l priveşte pe adversar, aspecte privitoare la atractivitatea unor calităţi personale" (*apud* Rubin, Pruitt, Kim, 1994). Alex Mucchielli (2002) observă că orice compliment, orice laudă îl poziţionează pe autorul lor în ipostaza implicită de a recunoaşte valoarea celuilalt. Flatarea dă astfel naştere unei identităţi valoroase (a celui flatat); la rândul său, acesta îi conferă celui care l-a complimentat o identitate de persoană demnă de a fi ascultată. Mesajele celui care flatează vor fi deci considerate din start valoroase.

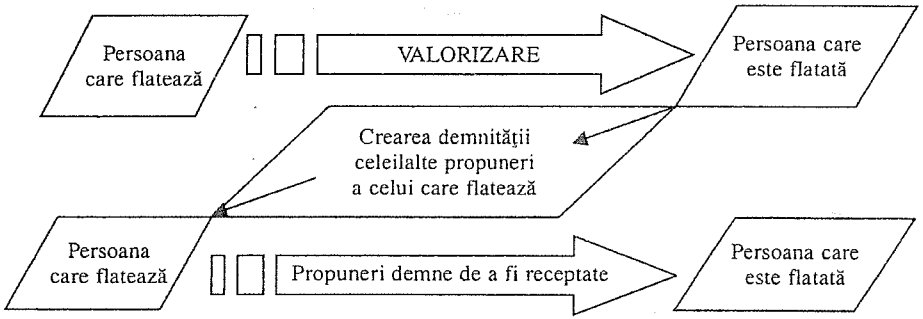


Figura 23. *Traseul manipulării prin tehnica ingraţierii (flatării) oponentului* (adaptare după A. Mucchielli)

Chiar dacă, la o primă vedere, flatarea este un comportament unic, în practică putem vorbi despre mai multe procedee de flatare:

- flatarea sau complimentarea, reprezentând o clasă de tactici care exagerează calităţile de admirat ale celeilalte părţi, în timp ce îi diminuează slăbiciunile; se porneşte de la ideea că este greu ca oamenilor să le displacă aceia care spun lucruri drăguţe despre ei;
- un set de tactici de ingraţiere (flatare) implică ceea ce ambii autori amintiţi descriu ca fiind „conformitatea opiniei". În momentul în care ne exprimăm acordul cu părerile oponentului, putem crea impresia că avem în fapt aceeaşi opinie sau opinii cu un grad crescut de similaritate cu ale partenerului de conflict – creând astfel o stare de spirit ce induce atracţie reciprocă;
- de asemenea, autorii citaţi (mai apoi şi Godfrey) descriu câteva tactici de autoprezentare care pot fi adoptate cu succes de un ingraţiator (flatator); ele vizează prezentarea propriilor calităţi în acord cu ceea ce se ştie despre oponent, astfel încât acesta să îl considere pe ingraţiator extrem de valoros.

O astfel de abordare flexibilizează poziţia celeilalte părţi fără a fi nevoie să se apeleze la un comportament coercitiv (de altfel, mult mai costisitor pe planul relaţiilor interpersonale)

şi se pot obţine concesii importante, ingraţierea fiind o modalitate ieftină şi eficientă de înclinare a unei balanţe conflictuale într-o parte sau în alta. De altfel, nu trebuie uitat că oamenii sunt, de obicei, mult mai centraţi pe propriul interes şi propria persoană decât pe ceilalţi: „Gândiţi-vă un moment la contrastul ce există între interesul pasionat pe care îl aveţi pentru propriile voastre treburi şi atenţia mediocră pe care o acordaţi restului lumii" (Carnegie, 1991, p. 120). De aici rezultă că, dacă cineva ne acordă atenţie referitor la problemele noastre, acea persoană tinde să devină importantă pentru noi.

• Există însă şi tactici mai subtile, un adevărat cal troian al elaborării conflictului, ce presupun *găsirea unei modalităţi de a crea confuzie* (Porter) prin introducerea unei ruperi de ritm în tempoul adversarului, rupere de ritm care poate genera un decalaj de aplicare a structurilor acţionale. Astfel, fiind în contratimp cu tempoul adversarului, vorbind – spre exemplu – rar când el se grăbeşte, îi inducem acestuia o rupere de ritm care atrage după sine distragerea atenţiei. Distragerea atenţiei presupune însă şi o coordonată socială, în sensul că acţiunile noastre pot să fie susţinute de către ceilalţi participanţi la discuţie, creând astfel o presiune puternică asupra părţii adverse. Aşadar, în sens general, această tactică cere devierea suspiciunilor celeilalte părţi astfel încât să pară că dorim, în fapt, să o ajutăm, şi nu să obţinem un avantaj din colaborarea cu ea.

În ceea ce priveşte tacticile folosite în negociere, iată şi câteva dintre acestea, ele având un impact negativ dacă este să ne referim la incidenţa comunicaţională a unui atare tip de rezolvare a conflictelor.

• Câteva tehnici le regăsim la A. Cardon (2002), reprezentând demersuri de eschivă în cazul unui atac din partea partenerului de negociere: (1) strategia lui „Trebuia să-mi spui" înseamnă a-l face pe celălalt responsabil de faptul că tu ai un comportament inacceptabil – logica ar fi că, dacă nu am primit în prealabil de la acesta o listă completă a tuturor comportamentelor inadmisibile pe care le-aş fi putut avea, nu am de ce să mă simt responsabil; (2) *schimbarea subiectului* funcţionează eficient într-o discuţie de negociere, deoarece, dacă ridicăm o altă problemă, partenerului nostru de negociere îi va veni greu ca după epuizarea acestei noi probleme să revină la subiectul pe care îl trata anterior; (3) găsirea unui „defect" la partener – logica este că nu am de ce să accept criticile unui om dacă am găsit ceva să-i reproşez; (4) *generalizarea* reprezintă un alt mijloc eficace prin care putem dezechilibra argumentaţia folosită de către partenerul nostru de negociere: dacă acesta critică ceva precis, focalizat din comportamentul nostru, o expresie de tipul „ai ceva cu mine" sau „ştiam eu că nu ai încredere în ce fac" ar putea să-l pună în ipostaza de a încerca să explice că lucrurile nu stau aşa, moment în care deţinem conducerea respectivului „joc" de manipulare; (5) dacă aceste tehnici (care pot fi gândite ca etape consecutive pe un crescendo) nu vor funcţiona, rămâne să adoptăm critica partenerului, dar îi putem arunca acestuia responsabilitatea pentru schimbul negativ de cuvinte pe motiv că „nu ştie să spună lucrurile pe un ton şi într-un mod acceptabil"; desigur că în acest caz vom face abstracţie de faptul că discuţia a înaintat în această direcţie, iar tonul şi modul de a discuta au escaladat într-un conflict din cauza strategiilor de eschivă aplicate de către noi pentru a controla desfăşurarea negocierii şi pentru a nu pierde prin acceptarea criticii celuilalt. Altcori se poate folosi jocul „da, dar...", joc în care negociatorul arată că, personal, ar accepta fără rezerve propunerea partenerului, dar că există unele dificultăţi de nerezolvat de care nu este responsabil, care îl împiedică să le pună în aplicare (formulări de tipul „Aş vrea să fac asta, sunt de aceeaşi părere cu dumneavoastră, dar...").

• *Tehnica „salamului"* (sau a mozaicului, după unii autori) porneşte de la ideea că niciodată nu veţi obţine tot ce vă doriţi dintr-o dată. Dar dacă la început cereţi foarte puţin este posibil să nu fiţi refuzaţi; în pasul doi/trei/patru întreg „salamul", felie cu felie, va trece în posesia negociatorului care foloseşte o astfel de tehnică.

• *Tehnica „amortizorului"* presupune o diminuare a poziţiei celuilalt prin folosirea unor strategii de reducere la tăcere a acestuia. Joseph DeVito (1988) ne oferă un evantai larg de astfel de strategii: o persoană izbucneşte în plâns făcând-o pe cealaltă să încerce comportamente pozitive pentru a o linişti sau poate simula o durere de cap sau de inimă extremă în acelaşi scop etc. Marea problemă este că niciodată nu putem şti când avem de-a face cu o strategie şi când este un fenomen natural. La rândul lui, A. Cardon (2002) ilustrează această tehnică printr-un joc de manipulare distinct (denumind-o „scena").

Există diferite alte tipuri de manipulare – spre exemplu, o persoană este în mod special încântătoare, extrem de drăguţă cu o altă persoană, dezarmând-o astfel pe aceasta să-i mai reproşeze ceva, sau îndepărtarea personală, care presupune o atitudine rece faţă de cealaltă persoană pentru a o demoraliza; o dată întâmplat acest lucru, este destul de simplu să fie adusă în direcţia dorită de prima persoană prin reoferirea afectivităţii în momentul în care lucrurile se rezolvă.

• *Metoda faptului împlinit* este un mod riscant, ce poate genera conflicte; negociatorul îi prezintă problema celeilalte părţi, cerându-i să accepte condiţiile sale pentru că oricum acţiunea în cauză s-a produs deja.

• *Practica standard*, deseori întâlnită în învăţământ, este cea care dispune o parte să-i ceară celeilalte părţi să-i accepte modul de a privi lucrurile deoarece există multe alte cazuri similare.

• *Disimularea* presupune prezentarea altor obiective decât cele urmărite în realitate. Un exemplu nimerit este cel al tinerei studente care îl place pe colegul ei de grupă şi îi spune acestuia (deşi el are deja o prietenă) că nu doreşte decât o relaţie de amiciţie. Ne aducem aminte că diferenţa dintre intenţiile manifeste şi intenţiile ascunse ale partenerilor comunicaţionali reprezenta o barieră în procesul de interacţiune.

• *Retragerea aparentă* pune negociatorul care o practică în ipostaza aparentei retrageri de la masa discuţiei, când de fapt este vorba despre o situaţie simulantă, el rămânând interesat de problemă. Scopul acestei retrageri este de a obţine o concesie.

• *Omul bun/omul rău* (se mai regăseşte sub titulatura de „poliţistul bun şi poliţistul rău"). Unul dintre membrii echipei adoptă o linie dură, inflexibilă, pe când celălalt rămâne prietenos, deschis spre negociere. Când „omul rău" părăseşte încăperea pentru un timp scurt, „omul bun" prezintă o ofertă care în circumstanţele negative ale negocierii pare chiar prea bună pentru a fi refuzată. O tehnică similară funcţionează – paradoxal – pe principiul invers, promovând o discuţie de început cu „omul bun" pentru asigurarea unui climat pozitiv din partea partenerului de negociere şi încheierea contractului cu „omul rău", care va stabili condiţiile concrete ale respectivei acţiuni. A. Cardon (2002) observă că înlocuirea unuia dintre interlocutori în cursul unui proces de negociere este adesea o metodă de a-l dezechilibra pe „adversar". Astfel, relatează autorul, în unele organizaţii, negocierile încep prin acte de încântare şi seducţie (folosindu-se din belşug cuvinte cu impact emoţional ca „încredere", „cooperare" etc.), la aceste prime contacte participând interlocutori fermecători. În momentul negocierii propriu-zise, atât interlocutorii, cât şi discursul se schimbă. Substituirea îngăduie abandonarea acordurilor tacite, renunţarea la promisiunile indirecte şi anularea eventualelor concesii verbale. Această metodă are şi mai

mult succes dacă reprezintă o variantă a „autorității limitate" (negociatorul face unele concesii de natură verbală, apoi, când „partea adversă" pare suficient de „prinsă", intervine șeful negociatorului inițial, care schimbă unele dintre condițiile negociate de acesta sub pretextul că „subalternul meu nu avea autoritatea să vă promită aceste lucruri");

- *Frontul rusesc*. Este o aplicare a strategiei precedente, dar în sfera problemei, și nu a oamenilor. Astfel, se oferă două alternative dintre care una atât de rea, încât partenerul este pus în situația de a face orice ca să o evite.

- Tehnica „kamikaze" este folosită de negociatorul care, în situații de criză, dacă cererile nu-i sunt satisfăcute, preferă să distrugă totul decât să cedeze. Filozofia lui este „nici tu, dar nici eu!".

- Într-o altă tactică numită *„excursiile vinovate"*, persoana inițiatoare poate face pe cineva să se simtă rău pentru că s-a comportat într-un mod care l-a rănit pe adversar, iar celălalt poate susține că a făcut un gest cu totul neintenționat. Partea care a fost rănită neintenționat poate obține un anumit comportament compensatoriu. Această tactică presupune însă existența unei greșeli din partea partenerului de conflict, a unui sentiment de culpabilizare în urma unei erori.

În acest caz, vina poate fi indusă prin trei comportamente mari:

a) amintindu-i unei persoane de o greșeală făcută în trecut și ispășită de mult timp;
b) arătându-i cuiva consecințe presupuse a fi dezastruoase; cum nu putem ști ce se va întâmpla în viitor, avem șanse să fim crezuți;
c) făcând pe cineva să considere că e responsabil de un rău pe care nu l-a făcut de fapt.

În realitate însă, culpabilizarea poate crea un sentiment de frustrare la cealaltă parte, care aduce eventual beneficii pe termen scurt, dar pe termen lung poate periclita relațiile dintre părți.

- Persuasiunea privită ca tactică de rezolvare a unui conflict presupune ca inițiatorul conflictului să-l convingă pe adversar să-și diminueze cererile, întrucât această poziție va fi avantajoasă pentru el ulterior; este o procedură interesantă: să convingem cealaltă parte că este în interesul acesteia să ne permită nouă să avem un avantaj. În realitate însă, folosirea persuasiunii în acest mod este un fenomen foarte delicat și nu poate fi făcută superficial fără riscul de a compromite relațiile dintre părți, deoarece mai devreme sau mai târziu, la un moment dat, oponentul va cere o dovadă evidentă a avantajului pe care i-l promitem în schimbul avantajului pe care ni-l oferă.

- În 1966, Freedman și Fraser au „demonstrat că faptul de a obține complezența unei persoane în fața unei cereri de mică însemnătate crește substanțial probabilitatea ca persoana respectivă să dea ulterior curs unei cereri mai mari" (în *Influența socială – texte alese*, 1996, p. 231). Studiul, efectuat pe femei casnice, pornea de la ideea semnării unei petiții referitoare la conducerea prudentă a autoturismelor, majoritatea celor intervievate fiind de acord cu acest lucru. La un interval de câteva săptămâni, un alt experimentator a chestionat subiecții în privința acordului la amplasarea unui indicator mare, grotesc pe pajiște cu inscripția: „Conduceți cu grijă". Concluziile cercetării au relevat că 55% dintre femeile care au semnat petiția au fost de acord, față de doar 17% dintr-un alt grup, cărora nu li se ceruse inițial semnarea nici unei petiții. Interesant este faptul că, potrivit lui Cialdini, și acțiunea opusă celei descrise mai sus poate duce la complezență, deci la rezultate asemănătoare (spre exemplu, formularea unei cereri excepționale la început – cel mai probabil respinsă de către partenerul nostru de negociere – poate să implice o acceptare ulterioară în cazul formulării unei cereri moderate); și aceasta deoarece persoana care refuză la

început nu se va simți bine în acea situație și va încerca să facă ceva pentru a nu se situa în continuare în propriii ochi și în ochii celor din jur drept o persoană nerezonabilă. Este vorba despre ceea ce cercetările de psihologie socială au denumit *norma de reciprocitate*; astfel, dacă cineva face un bine unei alte persoane, aceasta se va simți motivată să facă, la rândul său, același tip de gest. Mai precis, dacă într-o negociere cineva face primul o concesie, cealaltă parte se va simți datoare să aibă o astfel de conduită de reciprocitate.

În sprijinul acestei idei putem aduce și experimentul efectuat de către Milgram în 1963 (*apud* Hayes, Orrell, 2003) în metroul din New York, unde 50% dintre cei cărora li s-a cerut să cedeze locul altei persoane, fără a primi nici o explicație pentru această cerere, s-au supus. Concluzia care s-a impus a fost aceea că pentru multe persoane este, oricum, dificil să refuze o cerere directă.

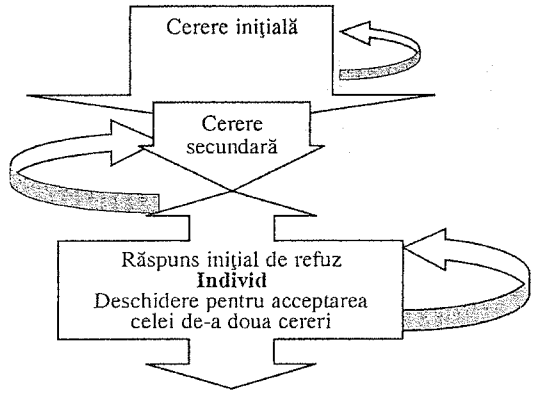


Figura 24. *Norma de reciprocitate în negociere*

Putem observa că, prin prisma experimentelor efectuate de către Cialdini, atunci când nu există această presiune a concesiilor reciproce, funcționează principiul conform căruia indivizii se arată consistenți în răspunsurile lor față de cererile adresate de ceilalți. Cu alte cuvinte, putem urmări modalitatea în care indivizii reușesc să-și depășească tendința de continuitate în deciziile proprii și să-și schimbe atitudinea la intervale temporale atât de mici (observația intenționează să introducă un criteriu de măsurare a presiunii acestei norme de reciprocitate).

În figura 24, unde am încercat să ilustrăm această reacție în spirală, observăm că avem de-a face cu o acțiune de tipul rezultantei între cumulul unor forțe similare celor centrifuge și centripete din fizică. Astfel, o concluzie parțială este aceea că individul poate percepe cererea secundară ca fiind o acțiune nouă și, astfel, și răspunsul său să fie diferit (doar așa poate depăși necesitatea de consistență cu propriile decizii).

- *Tehnica obligațiilor irevocabile* este foarte bine ilustrată de un citat din *Social Conflict*: „Așa cum se putea vedea în vechile filme cu James Dean și Marlon Brando, există un joc numit «lașii» (*chicken*) în care doi participanți conduc fiecare câte o mașină, cu viteză mare, în sens opus unul altuia, astfel încât să se poată întâlni, coliziunea lor provocând moartea celor doi. Cel ce pierde în acest joc este cel care întoarce mașina primul, fiind considerat laș, dar el salvează viața lui și a celuilalt" (Rubin, Pruitt, Kim, 1994, p. 62). Ideea acestei tehnici este aceea de a arunca întreaga responsabilitate pe

umerii celuilalt, deoarece doar acesta poate face ceva ca să salveze situaţia (în acelaşi timp însă, el este învins de acea renunţare). Această tehnică este foarte des întâlnită la nivelul elevilor şi chiar al studenţilor (spre exemplu, modul în care adolescenţii preiau obiceiul fumatului poate fi o rezultantă a tacticii obligaţiilor irevocabile).

Dacă e folosită cu succes, tactica îl forţează pe celălalt să lucreze astfel încât să se rezolve conflictul, în acest mod iniţiatorul putând uşor să obţină concesii. Această metodă prezintă avantajul că, şi în cazul în care persoana iniţiatoare nu deţine puterea de a impune un lucru, este suficient să prezinte problema astfel încât ea să îi apară celuilalt ca fiind ireversibilă; în fapt, o adevărată rezolvare a problemei presupune un efort considerabil în a identifica problemele pe care le au părţile şi în a dezvolta o soluţie ce atrage deopotrivă ambele părţi.

După cum putem observa, aceste tactici şi multe altele se regăsesc în mod conştient sau nu la nivelul a numeroase strategii de comunicare şi relaţionare pe care elevii/studenţii le folosesc în special în interiorul microgrupurilor de discuţie. Din aceste motive, subliniem şi aici necesitatea conceperii şi utilizării unor exerciţii care să pună cursanţii în situaţia de a înţelege în profunzime implicaţiile acestora asupra conflictului.

8.2. Negocierea

Termenul *negociere* desemnează procesul pe care îl utilizăm pentru a ne satisface necesităţile atunci când ceea ce ne dorim este controlat de alţii. Orice dorinţă pe care urmărim să ne-o îndeplinim, orice necesitate pe care suntem obligaţi să ne-o satisfacem sunt potenţiale situaţii de negociere. „Negocierea este procesul în care două sau mai multe părţi, având obiective comune şi conflictuale, dezbat posibilităţile unui eventual acord." (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1992, p. 478) Aceiaşi autori vorbesc despre câteva concepte-cheie în negociere: negocierea distributivă (atunci când o parte câştigă, alta pierde), negocierea integrativă (în urma rezolvării problemelor, ambele părţi au de câştigat), structurarea atitudinală (patternurile relaţionării, spre exemplu, cele competitiv-cooperaţionale), negocierea intraorganizaţională (atunci când mai multe grupuri de elevi acţionează pentru rezolvarea conflictelor intergrupuri), modelul SBS (care afirmă că o abordare asupra negocierii nu este utilă în orice situaţie, foarte importante în procesul negocierii fiind rezultatele relaţionărilor dintre părţi) etc.

„Negocierea este procesul prin care reuşim să obţinem ce vrem de la cei care vor ceva de la noi." (Kennedy, 1998, p. 9) G. Kennedy propune şase alternative la negociere: persuasiunea; cedarea; constrângerea; rezolvarea problemei; instruirea; arbitrarea. Din aceste alternative, părţi sau sensuri sunt de fapt, în opinia noastră, regăsite sub diferite ponderi în actul unei negocieri eficiente.

Trebuie făcută încă din acest moment o diferenţiere în ceea ce priveşte perspectiva pe care ne propunem să o utilizăm în încadrarea didactică a fenomenului de negociere; astfel, în cazul multor metode de interacţiune, negocierea este aproape în totalitate prezentă (reuniunea Phillips 66, controversa creativă, tehnica dezbaterilor etc.), aşa încât ea se poate gândi ca o tehnică de tip transversal, în sensul că este prezentă în toate aceste metode, dar şi ca o tehnică în sine. În acest sens, vom urmări negocierea în grupuri sau între grupuri, ea fiind o bază necesară pentru consolidarea unui climat eficient în echipă.

În practică, putem vorbi de patru faze de pregătire a negocierii şi de şase paşi care trebuie urmaţi efectiv în negociere. Cele patru *faze* ar putea fi:

1) *pregătirea*, desemnând ce vrea partea care propune negocierea;
2) *dezbaterea*, privind ce vrea cealaltă parte;
3) *propunerea*, urmărind ce se poate negocia (şi ce nu);
4) *negocierea propriu-zisă* sau „cu ce se poate face schimb".

Procesul de negociere este din ce în ce mai important în utilizarea şcolară nu doar în ceea ce priveşte rezolvarea unor conflicte, ci şi pregătirea tinerilor în sensul dezvoltării de opţiuni, empatia faţă de celălalt, faptul că trebuie să cedezi ceva pentru a obţine altceva.

Gouran (*apud* Goodall Jr., 1990, p. 45) spune că pentru a reduce efectele negative ale conflictului se recomandă *un stil de comunicare cunoscut sub denumirea de „negociere"* (observăm că autorul respectiv consideră că negocierea este un stil de comunicare). Ţinta acestui stil de comunicare este:

1) cunoaşterea diferenţelor de opinii;
2) formarea unei definiţii a situaţiei focalizate mai mult pe obiectivele comune decât pe dorinţele sau cerinţele individuale;
3) dezvoltarea unor abilităţi de prezentare a argumentelor şi dezvăluire a motivelor, precum şi a soluţiilor probabile.

Pentru aceasta, preluându-l pe Crable, Goodall Jr. caracterizează argumentările drept „procese de comunicare ce urmăresc prezentarea unor poziţii şi furnizarea unor motive pentru care audienţa ar trebui să le creadă pe acestea" (Goodall Jr., 1990, pp. 46-47), relatările/naraţiunile definind abilitatea de a ne povesti experienţa pe trei axe: real, imaginar şi ipotetic. În opinia autorilor citaţi, aceste două procese sunt deosebit de importante în activitatea de negociere; de altfel, putem spune că şi în sens didactic, în pregătirea – spre exemplu – a viitorilor profesori, modul în care ei prezintă o anumită informaţie trebuie să se subsumeze acestor procese. Extinzând sfera de argumentare, putem să afirmăm că, între anumite limite, predarea-învăţarea se prezintă şi ca un proces extrem de complex de negociere.

J.M. Hiltrop şi S. Udall identifică cinci perspective definite drept cele mai frecvente greşeli într-o negociere:

- sindromul „sensului unic" apare atunci când negociatorii au decis deja, înainte ca negocierile să înceapă, care sunt realităţile cazului în discuţie şi care sunt soluţiile ce se impun. Ei intră în negociere convinşi că cealaltă parte va accepta soluţiile lor;
- sindromul „câştig-pierdere" apare atunci când negociatorii consideră discuţiile ca fiind un concurs sau o bătălie în care neapărat o parte trebuie să câştige, iar una să piardă; în conflictele de idei ce apar în clasă între elevi/studenţi, această perspectivă este adeseori prezentă, caracterizând lipsa abilităţilor de comunicare constructivă;
- sindromul „mersului la întâmplare" este susţinut de o discuţie nefocalizată; aspectele problemei sunt abordate haotic înainte ca părţile să fi convenit şi să ajungă la o concluzie comună;
- sindromul „evitării conflictului" este determinat de nediscutarea aspectelor esenţiale, deci de nerezolvarea problemei; această strategie aparţine celor ce se tem de conflict pe baza mentalităţii conform căreia evitarea conflictului este o soluţie mai bună decât înfruntarea lui. Problema este că între timp conflictul poate lua amploare şi astfel s-au pierdut timpul şi locul nimerit de rezolvare a conflictului;
- sindromul „capsulei timpului" apare atunci când părţile nu iau în considerare condiţiile concrete în care se petrece problema, ci o tratează în izolare, lucru ce omite aspecte

esenţiale, în condiţiile în care cealaltă parte poate să acţioneze pragmatic, văzând problema în situaţia de fapt, şi nu scoasă din context.

Putem identifica în practică şase *etape* sau *paşi* ai negocierii. Aceşti paşi sunt:

1) pregătirea negocierii, cu trei subetape:
   - stabilirea obiectivelor negocierii;
   - evaluarea cazului celeilalte părţi;
   - evaluarea punctelor tari şi a punctelor slabe.

În ceea ce priveşte stabilirea obiectivelor negocierii, J.M. Hiltrop şi S. Udall delimitează trei categorii de obiective care trebuie avute în vedere:

   - un obiectiv de primă linie – cel mai bun rezultat realizabil;
   - un obiectiv de ultimă linie – cel mai puţin bun, dar acceptabil ca rezultat;
   - un obiectiv-ţintă – ceea ce se aşteaptă a se realiza efectiv.

În ceea ce priveşte evaluarea punctelor tari şi a punctelor slabe, este utilă, credem, o analiză SWOT (puncte tari, puncte slabe, ameninţări şi oportunităţi), care oferă o perspectivă mai extinsă asupra fenomenului;

2) elaborarea unei strategii;
3) începerea negocierii include începutul propriu-zis şi stabilirea a ceea ce se va discuta;
4) clarificarea poziţiilor celor două părţi, cu trei componente:
   - obţinerea informaţiilor (prin întrebări deschise, închise, ipotetice, de trecere sau tampon, colaterale, specifice);
   - testarea argumentelor şi poziţiilor;
   - folosirea intervalelor de timp şi a amânărilor;
5) negocierea, cu alte trei etape:
   - obţinerea concesiilor;
   - depăşirea impasurilor;
   - încercarea de a obţine un acord;
6) încheierea negocierii (unde ne axăm pe formularea unui acord şi pe asigurarea aplicării lui). Nu este lipsită de importanţă atmosfera pozitivă a încheierii negocierii, deoarece trebuie aplicată o strategie de tipul câştig-câştig care deschide punţi de comu-nicare şi de colaborare ulterioare. Modelul lui Alan C. Filley ne propune, în acest sens, un set de indicatori după care putem să observăm în ce tip de negociere ne aflăm şi cum putem să ne optimizăm strategia de negociere.

Tabelul 6. *Caracteristici ale metodelor câştig-câştig şi pierdere-pierdere. Modelul lui Alan C. Filley*

Câştig-câştig (*win-win*)	**Pierdere-pierdere (*lose-lose*)**
1. Orientare „noi contra problemă"	1. Distincţie „noi contra ei"
2. Fiecare parte defineşte problema din perspectiva scopurilor şi nevoilor ambelor părţi	2. Defensivitate, fiecare parte defineşte problema din perspectiva scopurilor şi nevoilor sale
3. Accent pe proces	3. Accentul comunicării pe motive şi cauze
4. Conflictele sunt depersonalizate, văzute ca dificultăţi împărtăşite de grup	4. Conflictele sunt personalizate
5. Părţile sunt orientate spre relaţie, accentuând efectele pe termen lung	5. Se foloseşte votarea sau „regula majorităţii" pentru a soluţiona sau amâna conflictul

G.T. Savage, J.D. Blair şi R.L. Sorenson (*apud* Hellriegel, Slocum, Woodman, 1992, p. 487), creatorii modelului SBS despre care vorbeam mai devreme, ne oferă un tabel comparativ interesant pentru procesul de negociere didactică, referindu-se la tacticile competitive, colaborative şi subordonative (ele pot constitui premise pentru capitolul 10 când vom urmări procesele de colaborare şi, respectiv, de competiţie, în specificitatea, dar şi în interdependenţa pe care acestea le manifestă).

Tabelul 8. *Tactici şi paşi în negociere (adaptare după G.T. Savage, J.D. Blair şi R.L. Sorenson)*

Fazele negocierii	**Tacticile competitive**	**Tacticile colaborative**	**Tacticile subordonative**
Căutarea formulărilor iniţiale	Aducerea negocierii în „terenul" propriu; ignorarea cererilor şi solicitărilor celeilalte părţi	Aducerea negocierii pe un teren neutru; corelarea cererilor şi solicitărilor celeilalte părţi cu cele ale propriei părţi	Aducerea negocierii pe terenul celeilalte părţi; renunţarea la propriile solicitări în favoarea celor ale celeilalte părţi
Specificarea cererilor şi ofertelor	Insistenţa ca cealaltă parte să facă ofertele iniţiale la toţi itemii negocierii; răspunsul la foarte mici oferte cu cereri foarte ridicate	Răspunsul cu oferte moderate la cereri moderate; indicarea propriilor obligaţii privitor la rezultatele negocierii şi probarea motivelor celeilalte părţi	Producerea ofertelor iniţiale de către propria parte; oferte ridicate la cereri scăzute; acceptarea tuturor motivelor celeilalte părţi
Centrarea pe diferenţele dintre părţi	Cererea ca cealaltă parte să facă concesii; exagerarea valorii propriilor concesii şi minimalizarea celor ale celeilalte părţi	Căutarea unui schimb echitabil al concesiilor dintre părţi; accent pe interesele reciproce	Cedarea la cererile celeilalte părţi; recunoaşterea concesiilor celeilalte părţi şi minimalizarea propriilor concesii
Înţelegerea finală	Căutarea de mari concesii din partea celuilalt; renunţarea minimală la punctele care întrunesc interes maxim din propria parte	Căutarea rezultatelor care să asigure beneficii reciproce atunci când se cedează la propria poziţie sau se acceptă concesiile celeilalte părţi	Cedarea la interesele relevante ale celeilalte părţi prin acceptarea unor oferte scăzute şi solicitarea unor cereri mici pentru propria parte

Din punct de vedere didactic, modul în care privim acest tabel ne oferă posibilitatea folosirii unui instrument util; astfel, dacă într-un grup avem elevi/studenţi ce în mod natural folosesc tehnici de negociere competitive şi alţii care le preferă pe cele subordonative, climatul pe care dorim să-l dezvoltăm în echipa respectivă ar putea fi alterat. În acelaşi timp, modul în care fiecare membru al grupului îşi aduce contribuţia la activitatea acestuia în rezolvarea sarcinii didactice este departe de a fi complet. Câteva propuneri ar viza existenţa unor moderatori care să utilizeze tehnici de negociere colaborative şi să asigure astfel un echilibru atât în ponderea cantitativă şi calitativă de contribuţie la grup, cât şi în modul în care anumite roluri sunt negociate şi asumate de către elevi/studenţi. Iată

de ce, reconsiderând tehnica negocierii din perspectiva amintită mai sus, cea de stil de comunicare, putem să sugerăm câteva baze minimale în care profesorul, în perspectiva utilizării metodelor de interacţiune educaţională, trebuie să le ofere cursanţilor săi posibilitatea experimentării unor tehnici de negociere utile, adaptate şi mai ales motivante pentru toate părţile implicate.

În această ordine de idei, este important ca într-o negociere să fie urmărite câteva caracteristici proprii unei comunicări eficiente:

- folosirea argumentelor ambelor părţi;
- exprimarea concluziilor, utilizarea unui limbaj comun;
- caracteristicile de specificitate şi adresabilitate folosite în comunicare;
- evitarea diluării argumentelor, folosirea argumentelor directe şi categorice;
- întrebări deschise şi atmosferă pozitivă de respect reciproc.

Observăm deci că negocierea posedă posibilităţi extinse de utilizare ca metodă, în sensul reconstrucţiei şi consolidării problemelor care îmbracă o formă conflictuală în mecanismul perturbării, pentru a se obţine ulterior o nouă echilibrare, un progres cognitiv important.

8.3. Medierea

Aşa cum aminteam în capitolul precedent, atunci când vorbeam despre negociere văzută ca un stil comunicaţional, activitatea formatorului în momentul folosirii metodelor de interacţiune educaţională poate îmbrăca şi rolul terţei părţi, atunci când încearcă să rezolve un conflict între doi cursanţi; un rol mai important asupra căruia ne vom opri în continuare îl reprezintă însă modul cum intervine formatorul în conflictele intergrupuri pe care competiţia, dictată de metodele amintite mai sus, şi anumite fenomene, ca gândirea în grup (*groupthink*), despre care vom vorbi într-un capitolul viitor, pot să le provoace.

Astfel, vom înregistra două direcţii principale de mediere pe care cadrul didactic le poate folosi: *medierea conflictelor spontane* dintre elevi/studenţi sau dintre grupurile formate din aceştia şi *medierea conflictului provocat în scopuri didactice*, în sensul întreţinerii/alimentării elementelor de contradicţie cerute de către structurarea conţinutului (un caz interesant îl reprezintă oferirea, în ipostaza utilizării unor jocuri de rol, a unui rol de mediator unor elevi membri ai grupurilor respective).

„Medierea presupune intervenţia terţei părţi, neutră în raport cu părţile aflate în conflict, în rezolvarea conflictului prin facilitarea comunicării şi oferirea de sugestii" (Myers, 1990, p. 506); astfel, medierea poate avea următoarele avantaje:

- cererea de mediere sugerează că părţile sunt motivate să ajungă la o înţelegere;
- faptul că mediatorul este motivat să medieze îi oferă acestuia legitimitatea de a acţiona pentru „stingerea" conflictului şi face mai importantă intervenţia sa.

Unii mediatori se centrează pe rezolvarea problemei/disputei (abordare de tip produs), alţii pe îmbunătăţirea relaţiei dintre părţile aflate în conflict (abordare de tip proces).

Contactul direct între părţi este de încurajat atunci când ostilitatea este scăzută (Krauss şi Deutsch); la rândul său, *contactul indirect* este recomandat când conflictul este intens sau a luat amploare. În această situaţie se poate utiliza contactul separat al mediatorului cu fiecare dintre părţi, ocazie folosită pentru a îmbunătăţi situaţia. Mediatorul îşi poate forma o perspectivă de substanţă privind cauzele care au generat conflictul, istoria individuală în varianta fiecărei părţi şi va putea să prevadă viitorii paşi.

În acelaşi timp, în perioada acestor întâlniri, mediatorul poate face o prezentare favorabilă a părţilor, una în faţa celeilalte, fiind un purtător de cuvânt (spre exemplu, dacă avem de-a face cu doi elevi/studenţi care se află în conflict, prestigiul de care se bucură cadrul didactic în ochii acestora poate să stimuleze o atare perspectivă de lucru). De asemenea, este importantă găsirea unui spaţiu privat de manifestare a medierii (cel puţin în primele etape) deoarece, în caz contrar, pot exista terţe influenţe, altele decât cele ale mediatorului, acestea putând dezorienta părţile şi chiar alimenta conflictul. Acest spaţiu privat nu va conferi pentru nici una dintre părţi un avantaj deoarece el trebuie să fie neutru. Limitele de timp pot avea o acţiune constructivă (împing părţile să-şi structureze argumentele, să nu folosească prea multe argumente periferice), dar şi una contrară acestui sens. Părţile se pot simţi stingherite de limitele temporale, argumentele pot nu să fie foarte bine alese, de obicei cele emoţionale, care apar primele şi nu a fost timp pentru o considerare şi o selecţie a lor; limita temporală poate să fie consumată fără a se ajunge la nici un rezultat concret, ceea ce poate imprima un sens negativ, superfluu medierii. De aceea, cadrul didactic nu trebuie să grăbească elevii/studenţii să ajungă la o concluzie prematură, această situaţie denotând un compromis superficial, neargumentat suficient şi, în fapt, ineficient.

Tot în ceea ce priveşte medierea conflictelor dintre elevi/studenţi, este important de ştiut că părţile aflate în dispută pot – în special dacă vorbim despre vârste mai mici – să devină dependente de mediator. Pentru a putea preîntâmpina aceasta, trebuie găsite modalităţi de dezvoltare la părţi a aptitudinilor de negociere şi a strategiilor de comunicare constructivă.

Printre funcţiile-cheie ale rolului de mediator identificăm:

- asigurarea motivaţiei mutuale;
- realizarea balanţei în situaţiile de putere;
- coordonarea eforturilor de confruntare;
- promovarea deschiderii spre dialog;
- menţinerea unui nivel optim de tensiune.

În ceea ce priveşte etapele propriu-zise ale medierii, cadrul didactic trebuie să urmărească liniile de forţă ale etapelor următoare:

- atenţie la aranjarea scaunelor; oponenţii (persoane sau grupuri) stau sau nu faţă în faţă?
- posibilitatea procurării unei *table* sau a unui *flip-chart* pentru a întocmi harta conflictului şi aspectele importante ale problemei (este importantă vizualizarea în rezolvarea conflictului);
- stabilirea orarului de lucru, a rolului mediatorului şi a procedeelor/regulilor de bază;
- observarea dacă părţile sunt dispuse la un dialog primar;
- verificarea dacă toată lumea a înţeles bine regulile;
- focalizarea, după caz, pe viitor (cel mai adesea) sau pe trecut (dacă există probleme incompatibile care trebuie rezolvate mai întâi, înainte de a se trece la rezolvarea de conflict axată pe viitor);
- asigurarea că părţile participă în mod egal;
- rezumarea punctelor-cheie sau îndemnarea părţilor să o facă;
- oferirea de pauze;
- ajutarea părţilor să genereze perspective noi;
- clarificarea şi validarea diferenţelor;
- stabilirea acordurilor şi păstrarea unui timp suficient pentru sesiunile de evaluare şi concluzionare (*follow-up*).

Când conflictul este intens sau ia amploare, părţile pot pierde din vedere chiar problemele care le-au adus în conflict (e cazul cel mai întâlnit). Utilitatea mediatorului poate consta în reluarea acţiunilor de identificare a problemelor, în afară de găsirea alternativelor de rezolvare.

Uneori există un pachet de probleme sau o reţea de cauze în spatele unei probleme, iar conflictul reprezintă doar vârful aisbergului; de aceea, atunci când focalizăm discuţia doar pe o problemă sau pe cauza generatoare de conflict, avantajele ar consta în faptul că părţile pot să-şi definească foarte clar poziţia în raport cu aceasta (o poziţie punctuală având o cauză de acelaşi tip).

În schimb, când abordăm un set de probleme şi setul de relaţii care există în spatele unei probleme, putem avea o viziune mai extinsă asupra fenomenului şi atunci intervenţia noastră de mediere va fi mai de profunzime; este, în special, cazul medierii conflictelor cu impact educaţional provocate de către cadrul didactic, ce necesită o astfel de viziune globală asupra problemelor aflate în umbra sentenţiei propriu-zise propuse spre dezbatere elevilor/studenţilor.

Trebuie reţinut că rezolvarea cu succes a problemelor simple poate crea o stare de spirit benefică pentru a soluţiona şi celelalte probleme.

Mediatorul poate introduce noi perspective asupra problemelor (furnizând astfel părţilor o altă viziune şi alte alternative de rezolvare). O tehnică interesantă este utilizarea unei secvenţe de brainstorming în rezolvarea conflictului; pe lângă faptul că aceasta pune părţile în ipostaza de a gândi creativ privind propria problemă (de obicei, conflictul presupune imposibilitatea de a depăşi o situaţie prin modalităţile curente), el priveşte chiar găsirea posibilă a unei soluţii neaşteptate (sau măcar deschiderea spre soluţii).

Introducerea unor noi perspective de către mediator se poate face fie prin divizarea problemei în aspecte ce pot să fie depăşite de către părţi din faza de conflict, fie în fixarea unor obiective care să depisteze conflictul actual sub perspectiva temporală de conţinut; de altfel, comunicarea poate reduce întotdeauna posibilitatea conflictului, deoarece la bază pot exista neînţelegeri ale problemei. Este important ca mediatorul să încurajeze părţile să facă unele concesii irevocabile (iniţial de mică dimensiune, dar care să introducă ideea de concesie şi practica acesteia). Ele vor reprezenta achiziţii valoroase pentru un stadiu ulterior, obişnuind părţile cu ideea că pentru rezolvarea conflictului vor trebui să facă anumite concesii.

Mediatorul poate crea o atmosferă pozitivă în mijlocul unei dispute: de exemplu, părţile pot fi încurajate să-l descrie într-o manieră caricaturală pe moderator (va fi o activitate care îi va uni). Apoi, între ele, fiecare va face caricatura celeilalte părţi şi, în acest fel, se vor elibera de unele dintre sentimentele negative şi frustrări. În ultima etapă, fiecare parte va face o caricatură a ei înseşi şi a conflictului ca atare (va trebui să identifice ce o caricaturizează în disputa cu cealaltă parte).

Henry Kissinger a elaborat tehnica paşilor mici, care presupune realizarea unor mici înţelegeri pentru a le menţine părţilor aflate în procesul de mediere credinţa că vor ajunge la un rezultat.

Jeffrey Rubin (*apud* Forsyth, 1983, pp. 89-90), în urma a numeroase studii privind eficienţa intervenţiei terţei părţi, a dezvoltat următoarele trei condiţii importante:

1) terţa parte ajută oponenţii să facă mai uşor concesii cu consecinţe ce conduc mai rapid şi mai eficient la rezolvarea conflictului;
2) în mod tradiţional, tehnica intervenţiei terţei părţi (medierea, arbitrajul, consilierea etc.) este eficientă atunci când intensitatea conflictului e puternică;
3) părţile în conflict pot privi intervenţia terţei părţi şi ca pe o inoportună şi nedorită intruziune; disputanţii pot dori să-şi rezolve conflictul printr-un acord între ei.

Dispoziţia pozitivă reduce comportamentul agresiv, facilitează concesiile şi creativitatea; de altfel, trebuie făcută o distincţie între rolul profesorului ca mediator şi rolul de arbitraj al acestuia (atunci când, în ipostaza de terţă parte, el este în poziţia de a impune un acord) deoarece, aşa cum remarca Myers, citându-l pe Neil McGillicuddy, s-a observat că, atunci când oamenii ştiu că vor fi arbitraţi, dacă medierea eşuează, ei încearcă mai intens să-şi rezolve conflictul, arătând mai puţină ostilitate şi dovedind o dispoziţie mai mare spre construirea unui acord (Myers, 1990, p. 509). O soluţie în acest sens ar putea fi şi tehnica de arbitraj propusă de Stevens şi intitulată „oferta finală" (Rubin, Pruitt, Kim, 1994). În esenţă, fiecare parte este îndemnată să formuleze cea mai conciliantă ofertă a sa (ultima ofertă), iar mediatorul va fi cel care va alege una dintre acestea. Există, în acest moment, o situaţie de risc pentru fiecare dintre părţi. Ar putea fi aleasă oferta sa şi ar avea astfel câştig de cauză sau se va afla în ipostaza de a accepta oferta celuilalt, despre care nu ştie ce conţine. De multe ori, în această situaţie, părţile tind să ajungă singure la o înţelegere, fără să mai folosească un mediator.

Unii autori (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1992, p. 489) vorbesc despre o adevărată *tehnică a confruntării intergrupuri* (aspect ce ne readuce în vedere perspectiva despre care vorbeam la începutul capitolului de faţă), ce ar include patru paşi.

În primul rând, fiecare grup se întâlneşte în camere separate şi alcătuieşte două liste; pe una indică modul cum se percep pe ei înşişi ca grup particular în relaţionările cu un alt grup, pe a doua listă indică modul cum văd celălalt grup.

În al doilea pas, cele două grupuri sunt reunite şi îşi împărtăşesc percepţiile; terţa parte (în cazul nostru, cadrul didactic) îi ajută să-şi clarifice punctele de vedere şi să se înţeleagă ei înşişi pe ei ca grup, precum şi pe celelalte grupuri.

Cel de-al treilea pas presupune reîntoarcerea grupurilor în camerele separate şi cercetarea mai în amănunţime a rezultatelor, diagnoza problemei curente şi determinarea modului în care fiecare grup contribuie la conflict.

Ultimul pas presupune reunirea grupurilor şi împărtăşirea noilor perspective; mediatorul are rolul de a-i impulsiona să-şi identifice rezultatele comune şi să-şi planifice următoarele etape pentru căutarea soluţiilor.

Observăm cum, într-un mod deosebit de simplu, putem să folosim această tehnică nu doar în mod direct, aşa cum sugerează autorii citaţi, ci şi prin punerea celor două grupuri în conflict aparent şi ajutarea lor să depăşească acel conflict prin noi achiziţii în problematica propusă de cadrul didactic.

*
* *

În viaţa de zi cu zi, în procesul de comunicare, au loc extrem de multe conflicte, o mare parte dintre ele fiind văzute drept o sursă de perturbare a ritmului clasei, a activităţilor imaginate de către formator etc. În ce măsură aceste conflicte sunt urmate de achiziţii (în toată aria lor: cognitive, afectiv-motivaţionale, de relaţionare şi socializare etc.) şi în ce măsură reuşim să pozitivăm răspunsurile negative şi formele sub care aceste conflicte iau amploare – rămâne o sarcină delicată şi aflată încă predominant sub imperiul subiectivităţii. Deocamdată, putem consemna două stări de lucruri:

- conflictul există în organizaţiile şcolare şi nonşcolare şi, în lipsa unei rezolvări a acestuia, el se poate constitui într-o frână pentru multe progrese şi optimizări educaţionale;
- conflictul are un potenţial important tocmai în optimizarea şi dinamizarea procesului de comunicare ca atare, atunci când decurge sub un control relativ şi este direcţionat în perspectiva unor achiziţii.

Fenomenul de perturbare despre care vorbeau Doise şi Mugny este unul deosebit de important când ne referim la dimensiunea creativă, la potenţialul de inovare ascuns în acţiunea conflictului.

Dezvoltarea unei valori maxime a conflictului în interiorul activităţilor de comunicare, în general, şi a metodelor de interacţiune, în special, reprezintă o resursă importantă în dezvoltarea unui evantai foarte larg de variabile cu impact direct sau mediat asupra formării-dezvoltării participanţilor la comunicarea educaţională.

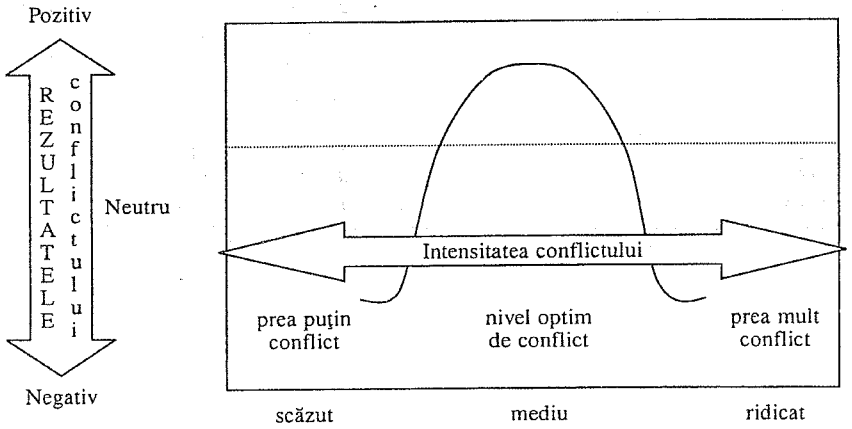


Figura 25. *Procesul apariţiei unui optimum al conflictului (adaptare după L.D. Brown)*

Astfel, preluându-l pe L.D. Brown, putem spune că este important ca o reprezentare grafică de tipul celei de mai sus să fie luată în considerare la proiectarea activităţilor cu caracter comunicaţional (*apud* Hellriegel, Slocum, Woodman, 1992, p. 467).

O altă problemă importantă pe care o semnalăm este aceea a părţilor cuprinse în conflict; iată de ce ne punem întrebarea: pot părţile implicate în conflict să-i confere acestuia o direcţie de rezolvare eficientă şi mai ales să înregistreze, o dată cu această rezolvare, un progres sau este necesar aportul unei terţe părţi (ca în mediere)? Morton Deutsch vedea conflictul ca fiind productiv dacă toţi participanţii sunt satisfăcuţi de rezultatele obţinute şi cred că au câştigat ceva în urma conflictului.

Dacă în cadrul medierii vorbeam despre implicarea terţei părţi în sensul rezolvării unui conflict escaladat, secţiunea de faţă ne-a deschis perspectiva centrării mai puţin pe produs (rezolvarea, stingerea conflictului) şi mai mult pe proces şi pe un alt tip de produs decât cel direct aşteptat.

În ceea ce priveşte rolul mediator al formatorului în conflictele intergrupale, precum şi metodele şi tehnicile de interacţiune, această perspectivă poate să fie una deosebit de folositoare. Medierea grupurilor de cursanţi într-un conflict natural sau produs în mod deliberat reprezintă, de altfel, o abilitate pe care formatorul trebuie să şi-o dezvolte atunci când foloseşte tehnicile amintite mai sus. Spre exemplu, în cazul *team-building*-ului, în momentul apariţiei fenomenului de gândire de grup (*groupthink*), grupurile coezive în interiorul lor vor tinde să intre în conflict unele cu altele.

Este de aşteptat, în anii care vor veni, ca rolul acestui fenomen să fie din ce în ce mai important în ansamblul interacţiunilor sociale; în ştiinţele sociale, din ce în ce mai frecvent, nu mai putem cataloga evenimente într-un efort de polarizare (cum ar fi rolul negativ al conflictului), ci fenomene adverse pot fi interrelaţionate şi folosite pentru dezvoltarea şi progresul individului şi societăţii. Ca o sursă importantă a progresului comunicării, conflictul desemnează o focalizare nuanţată asupra acesteia; în ceea ce priveşte acţiunea educaţională de comunicare, Emil Păun caracterizează o necesitate stringentă a şcolii referitoare la acest fenomen: „Nu e important cât comunicăm, ci cum comunicăm" (Păun, 1999, p. 119).

Rezumat

1. Tacticile folosite în conflict reprezintă un evantai extrem larg de modalităţi prin care un comunicator poate să obţină anumite avantaje într-o negociere. Printre astfel de tactici întâlnim: tehnica ingratierii (a flatării adversarului), tehnica disimulării, tehnica om bun/om rău etc.
2. Negocierea este procesul prin care reuşim să obţinem ceea ce vrem de la cei care vor ceva de la noi. Paşii în negociere presupun: pregătirea, desemnând ce vrea partea care propune negocierea; dezbaterea, privind ce vrea cealaltă parte; propunerea, urmărind ce se poate negocia (şi ce nu); negocierea propriu-zisă sau „cu ce se poate face schimb".
3. Medierea presupune intervenţia terţei părţi, neutră în raport cu părţile aflate în conflict, în rezolvarea conflictului prin facilitarea comunicării şi oferirea de sugestii. Avantajele medierii presupun, printre altele: terţa parte ajută oponenţii să facă mai uşor concesii cu consecinţe care conduc mai rapid şi mai eficient la rezolvarea conflictului; în mod tradiţional, tehnica intervenţiei terţei părţi (medierea, arbitrajul, consilierea etc.) este eficientă atunci când intensitatea conflictului e puternică. Putem aborda medierea prin contact direct (când intensitatea conflictului e redusă) şi contact indirect (când conflictul ia amploare).

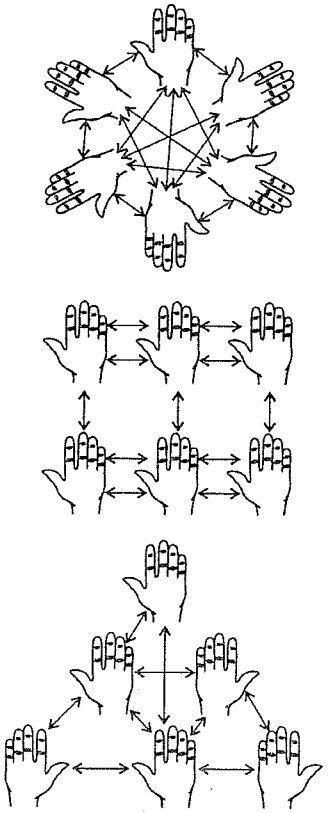
Exerciţii şi teme de reflecţie

1. La negociere se pot propune foarte multe exerciţii; unul dintre acestea, cu un foarte mare impact asupra cursanţilor, presupune găsirea a două părţi cu interese aparent opuse (profesorii şi elevii/studenţii, managerii şi subordonaţii, spre exemplu). Colectivul de cursanţi va fi împărţit în două tabere. Una dintre tabere va primi un rol (spre exemplu, cel de profesori) alta celălalt rol (spre exemplu, cel de elevi/studenţi). Fiecare tabără va trebui să gândească o listă de „revendicări", ceea ce doreşte să obţină de la cealaltă parte. După ce lista a fost realizată, negocierea poate începe.
2. Un alt exerciţiu presupune o negociere în oglindă: să presupunem că ne aflăm în timpul unei greve a profesorilor: pe de o parte, vor fi jucate roluri pro-grevă, pe de altă parte, roluri anti-grevă. Astfel, vom avea un ministru pro-grevă şi unul anti-grevă şi, în mod similar, un inspector general, un profesor, un părinte, un elev etc. Negocierea se va dovedi dinamică în această perspectivă, a rolurilor în oglindă.
3. Cursanţii, împărţiţi în grupuri de câte 5-6 membri, trebuie să dezbată o alegere în „dublă constrângere" pe baza următorului scenariu propus de A. Cardon (2002): „Enervat de nişte manageri care păraseau tot timpul sala în timpul şedinţei, un director le-a cerut să se lepede imediat de acest prost obicei. Unul dintre ei i-a replicat: «O.K., dar nu pot suporta fumul din sală. Dacă se fumează, după un timp trebuie să ies, altfel am o criză de astm. Nu este vina mea dacă am nevoie de aer poaspăt». Cum remarca se adresa în mod evident unui

fumător înrăit, directorul s-a întors către acesta pentru a primi un răspuns. Fumătorul i-a replicat şi el imediat: «O.K., nici o problemă, nu o să mai fumez în sala de şedinţe... dar dacă nu mă pot abţine şi dacă simt că trebuie să fumez neapărat, o să fiu obligat să părăsesc sala, ca să fumez afară. După un anumit timp am efectiv nevoie de o ţigară, altfel nu mă pot concentra». Cum ar trebui să reacţioneze directorul? Dar dacă directorul ar acţiona ca mediator, care ar fi rolul lui (ştiindu-se că el doreşte să îi aibă pe amândoi simultan în sală în timpul şedinţelor)?

Capitolul 9

Comunicarea în cadrul grupului



9.1. Ce este grupul? Apariţia şi dizolvarea grupului

Grupurile sunt peste tot în viaţa noastră. Gândiţi-vă că de mâine nu aţi mai aparţine nici unui grup din care faceţi parte acum. Ce senzaţie aţi avea? Cât de repede aţi adera la noi grupuri? Gândiţi-vă la unul dintre grupurile din care faceţi parte în mod curent şi caracterizaţi-l prin câteva atribute. Faceţi o listă de antonime ale acestor atribute şi încercaţi să vedeţi în ce situaţie vi se potrivesc în relaţie cu alţi oameni. Definesc aceste antonime un ne-grup?

În demersul nostru de identificare, dezvoltare şi optimizare a câmpului complex de influenţe pe care comunicarea îl poate crea în jurul metodelor de interacţiune, un tip aparte cu deosebită relevanţă practică îl reprezintă comunicarea în cadrul grupului. Iată de ce, în rândurile care urmează, ne vom opri cu precădere asupra unui tip special de grup, şi anume echipa educaţională, pe care o putem integra la limitele unor definiţii ce preiau şi folosesc achiziţiile teoretico-metodologice atât ale psihologiei sociale (referitor la dinamica grupurilor), ale psihologiei organizaţionale (deoarece echipa educaţională are multe determinante procesuale similare grupului de lucru din organizaţii), cât şi - desigur - ale pedagogiei.

Astfel, vom defini, pentru început, echipele educaţionale drept microgrupurile rezultate din divizarea colectivului de cursanţi printr-o varietate de tehnici, microgrupuri care, alcătuite pentru îndeplinirea uneia sau a mai multor sarcini educaţionale, realizează simultan obiective de tip informativ (cunoaşterea unei anumite materii) şi unele de tip formativ-motivaţional, cu un grad ridicat de eficienţă, comparativ cu întreaga clasă sau cu individul izolat. În acest sens, vom lega direct conceptul de *echipă educaţională* cu dinamica termenului *performanţă* (asupra încercării de definire a noţiunii de *echipă educaţională* vom reveni).

Importantă în acest moment şi din această perspectivă devine astfel definirea grupului propriu-zis în elementele care îl caracterizează şi pot reprezenta linii de forţă în alcătuirea unor astfel de echipe; în lumina acestui considerent, vom dezvolta caracteristici specifice lui (spre exemplu, competiţia şi colaborarea), segmentele constitutive (normele, rolurile etc.). De asemenea, considerăm util de semnalat distincţia pe care o facem - în aceste rânduri - între ceea ce reprezintă o echipă didactică (pe care o vedem desemnând simpla împărţire a clasei în microgrupuri ce trebuie să îndeplinească anumite obiective şi să realizeze sarcini) şi construirea, dezvoltarea şi optimizarea conceptului de *echipă educaţională* (în care, pe lângă mecanismele proprii echipelor didactice, urmărim obiective supraordonate, cum ar fi climatul educaţional intern, motivaţia pentru lucrul în respectivul grup, legătura dintre aceasta din urmă şi performanţă, însuşirea unui evantai larg de roluri

etc.). Facem aceste precizări în momentul de faţă deoarece - în opinia noastră -, dacă la nivel de echipă didactică practica şcolară înregistrează un exerciţiu cotidian destul de bogat, în cel de-al doilea segment de cercetare activităţile se află într-o arie insuficientă de dezvoltare - atât la nivel cantitativ, cât şi la nivel calitativ.

Operând în segmentul delimitărilor conceptuale, un important instrument de lucru regăsim la Donelson R. Forsyth, care ne oferă o listă de definiţii ale grupului, dintre care preluăm, la rândul nostru, două; astfel, în viziunea lui Hare, „pentru ca o colectivitate de indivizi să fie consideraţi un grup, ei trebuie să aibă un număr de interacţiuni". Este evident că aceste interacţiuni sunt o primă condiţie a existenţei unui grup - spre exemplu, oamenii care se află împreună într-o sală de cinematograf pentru a vedea un film nu reprezintă un grup deoarece nu există un număr suficient de interacţiuni între ei (în schimb, un număr de persoane ce vin des la film, se întâlnesc acolo şi, după un număr de filme vizionate, pleacă împreună să bea un suc pot să se constituie ca grup în viitor). Pentru Shaw, grupul reprezintă „două sau mai multe persoane care interacţionează între ele într-o asemenea manieră, încât fiecare persoană influenţează şi este influenţată de fiecare dintre celelalte persoane" (*apud* Forsyth, 1983, p. 8); chiar autorul citat oferă, într-o prezentare mai detaliată a grupului, câteva elemente de definire a acestuia, deosebit de utile într-o analiză procesuală: astfel, grupul presupune interacţiune, structură (norme, roluri, relaţii între membri), scopuri comune, nevoia de grup şi interdependenţă dinamică.

Pentru unii dintre autori, claritatea, simplitatea şi obiectivarea practică a definiţiei sunt importante; astfel, grupul înseamnă „două sau mai multe persoane care, pentru mai mult de câteva minute, interacţionează influenţându-se una pe cealaltă şi percepându-se una pe cealaltă ca *noi*" (Myers, 1990, p. 271).

În aceeaşi arie metodologică se situează şi concisa definiţie oferită de către Newcomb, Turner şi Converse interacţiunii, ca denumind „anumite activităţi care includ două sau mai multe persoane în mod simultan (...); când persoanele interacţionează, fiecare dintre ele controlează un anumit segment din activitatea celeilalte" (Newcomb, Turner, Converse, 1965, p. 155).

Când vorbeşte despre definirea grupului, Steers identifică mai multe arii specifice unei astfel de tentative: perceptuală, structurală, motivaţională şi interpersonală; în acelaşi timp, el îi citează pe Hackman şi Morris, care spun: „Există argumente substanţiale printre cercetătorii şi observatorii grupurilor mici de lucru că se întâmplă ceva important în interacţiunea de grup, care afectează performanţa rezultatelor; există puţine acorduri despre ce este acest ceva - cum poate să ridice sau să coboare gradul de eficienţă al grupului şi cum poate fi, de asemenea, monitorizat, analizat şi modificat" (*apud* Steers, 1988, p. 324). Această constatare la adresa grupurilor mici de lucru, ce sunt, în multe dintre caracteristicile lor, similare modului în care vom privi echipele educaţionale, ne deschide foarte generos aria de cercetare în câmpul practicii şcolare.

Poate că este de aceea utilă evidenţierea diversităţii elementelor care acţionează în vederea definirii eficienţei unui grup; în literatura de specialitate întâlnim următoarele: *împărtăşirea unui scop comun*, *mărimea grupului* (grupul funcţionează eficient atunci când toţi membrii grupului pot comunica şi interacţiona unii cu alţii), *locul de întâlnire* (un grup care se întâlneşte într-o sală de clasă va acţiona, probabil, într-un mod mai formalizat decât dacă locul de întâlnire îl constituie apartamentul unuia dintre membri), *dispunerea spaţială a membrilor* (spre exemplu, o aranjare în jurul unei mese dreptunghiulare poate imprima un sens mai formal discuţiei decât dacă această aşezare se face la o masă rotundă; se recomandă ca de această dispunere spaţială a membrilor să se ţină cont în special la prima întâlnire a grupului), *normele şi regulile de grup* (normele reprezintă aşteptările membrilor

grupului despre cum se vor comporta ceilalţi membri fiind informale, nescrise, pe când regulile sunt un efect formal şi structurat al normelor, direcţionând comportamentul membrilor în mod explicit), *structura* (patternul care diferenţiază un grup de altul), *coeziunea* (o forţă pozitivă constând în atracţia membrilor grupului de a se afla unii în compania celorlalţi).

Toate aceste elemente sunt vitale în activitatea de zi cu zi în grupurile din care facem parte. Unii autori au evidenţiat cumulul de forţe care acţionează într-un ansamblu de interacţiuni (vezi figura 26).

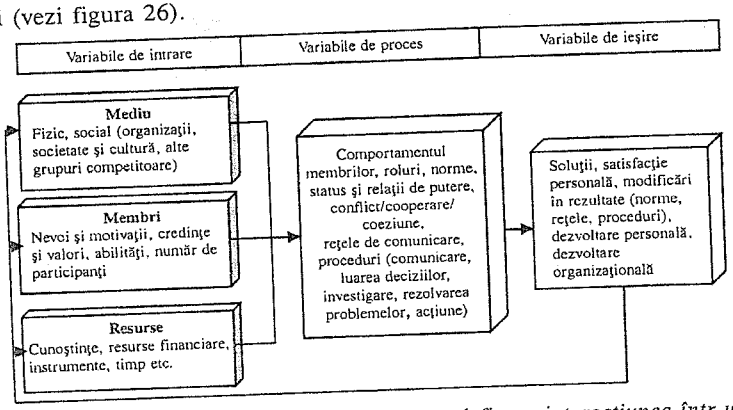


Figura 26. *Acţiunea conjugată a elementelor care definesc interacţiunea într-un grup (adaptare după Brilhart şi Galanes)*

Pentru a putea observa însă modul în care această interacţiune funcţionează, vom analiza pentru început modul în care un grup se constituie, se dezvoltă, atinge aria de performanţă optimă a gradului de interacţiune posibil şi a rezolvării activităţilor pentru care s-a reunit şi apoi modul cum se dizolvă grupul. Această viziune completivă asupra unor etape în viaţa grupului în general ne va oferi mai apoi câteva puncte de pornire într-o analiză de detaliu asupra variabilelor ce acţionează şi interacţionează în această arie problematică şi asupra modului în care ele pot fi adaptate şi dezvoltate pentru necesităţi de natură educaţională.

Conform cercetărilor actuale (vezi şi Hybels, Weaver, 1986; Gamble, Gamble, 1993), putem identifica mai multe stadii în procesul de interacţiune umană. Aceste stadii sunt dezvoltate sub două paradigme de evoluţie: *reunirea* – cuprinzând etapele de formare şi dezvoltare a relaţionărilor – şi *separarea* – care vizează etapele de pierdere a coeficientului de relaţionare până la dispariţia acestuia.

- Reunirea
  1) *Iniţierea*
     În această primă etapă, oamenii se iniţiază unii pe alţii în arii diferite, îşi verifică atitudinile şi credinţele; se fac primele aprecieri reciproce. Dacă ne referim strict la echipele educaţionale, această etapă de iniţiere este deosebit de importantă: celor care vin pentru prima dată în contact le vine foarte greu să formeze o echipă eficientă, cu un randament didactic sporit, deoarece atenţia le este divizată pe două câmpuri de acţiune – pe de o parte, au de rezolvat în comun o sarcină şi, pe de altă parte, trebuie să interrelaţioneze cu ceilalţi, ceea ce presupune un efort mult mai

mare din partea lor. De aceea, remarcăm importanţa deosebită a exerciţiilor de „spargere a gheţii" în primele momente, exerciţii care nu-şi propun achiziţii cognitive, ci dezvoltarea unui climat relaxant şi pozitiv în cadrul grupurilor nou-formate. Chiar şi în cazul unor grupuri cu mai multă experienţă în lucrul împreună, aceste exerciţii se dovedesc deosebit de utile, deoarece elevii/studenţii respectivi pierd – în intervalul temporal scurs între două lecţii – obişnuinţa lucrului împreună.

  2) *Experimentarea*
     Persoanele dezvoltă mai mult efort în a căuta experienţe şi interese comune; totul este general, relaxat şi necriticabil. În această a doua etapă de experimentare apare necesitatea unor activităţi comune între partenerii de echipă, activităţi care să treacă dincolo de cadrul non-sarcină al jocurilor de „spargere a gheţii", dar care să se păstreze tot în intervalul dezvoltării unor activităţi centrate pe celălalt mai degrabă decât pe sarcină ca atare. Ceea ce trebuie de asemenea remarcat este faptul că profesorul poate folosi tehnici ca interviul reciproc, tehnica interpretării de roluri (împrumutând doar unele aspecte din *role-playing*) etc.

  3) *Intensificarea*
     În această a treia etapă, echipa petrece mai mult timp împreună, participanţii încep să-şi spună lucruri personale, despre familie şi prieteni. Totodată, ei încep să-şi împărtăşească frustrările, imperfecţiunile şi prejudecăţile, ceea ce dovedeşte că a crescut simţitor încrederea în echipă. Îşi spun pe numele de alint, dezvoltă prescurtări în modul de a vorbi, coduri personale şi glume pe care le înţeleg numai ei. Adevărul capătă mare importanţă în cadrul discuţiilor. Deschiderea majoră spre celălalt şi spre echipă este un risc în cadrul intensificării; ea ajută la evoluţia relaţiei, dar, de asemenea, îi face mai vulnerabili unul în faţa celuilalt. În ceea ce ne priveşte, considerăm că, începând cu stadiul/etapa intensificării, activitatea didactică în echipă pentru rezolvarea sarcinii devine optimă.

  4) *Integrarea*
     Cei din afara echipei se aşteaptă să-i vadă împreună. Dacă îi văd doar pe câţiva dintre ei, aceştia sunt întrebaţi unde sunt ceilalţi. Fac mai multe lucruri împreună, au mulţi prieteni comuni. Fiecare membru în parte este capabil într-o mare măsură să prezică şi să explice comportamentul unui alt membru. Această etapă conturează deja atingerea unui grad de coeziune ridicat în grup; echipa didactică lucrează extrem de eficient împreună, membrii au roluri bine definite şi acceptate în grup, echipa lucrează armonizat, sistemic.

  5) *Obligaţiile reciproce*
     Acest ultim stadiu este mai rar întâlnit la echipele didactice; la drept vorbind însă, apariţia lui în echipe oferă cadrului didactic o libertate de acţiune şi creativitate extraordinare. În acest stadiu, se fac câteva angajamente formale; este mai greu ca oricând ca vreunul dintre membrii echipei să o părăsească în favoarea alteia. Hybels remarcă faptul că evoluţia spre un nou stadiu depinde de toţi membrii echipei; în acelaşi timp, deoarece se investeşte o doză limitată de energie în intensitatea relaţiilor cu cei din jur, de obicei echipele se situează undeva în stadiul doi sau trei.

În ceea ce priveşte cea de-a doua perspectivă de evoluţie, opusă reunirii, prezentăm aici stadiile ei deoarece în capitolul despre comunicare şi conflict am amintit că anumite

conflicte pot întări o echipă, pe când altele pot destabiliza climatul de lucru al acesteia; de aceea, este important ca profesorul să sesizeze dacă, în urma folosirii unor anumite conflicte – din raţiuni didactice –, poate apărea faza de separare (în acest caz va folosi strategii de reducere a conflictului, despre care am vorbit deja în capitolul precedent, şi tehnici de re-evoluţie a coeziunii echipei, la care vom face referire mai târziu).

- Separarea

1) *Diferenţierea*
În această primă etapă a celei de-a doua paradigme de evoluţie, apare focalizarea nu pe ceea ce-i apropie pe membrii echipei, ci pe ceea ce-i desparte, pe elementele de diferenţă dintre ei. Aceste diferenţe, uneori recunoscute şi tolerate anterior prezentei etape, devin puncte centrale pentru discuţii şi argumentări. Coechipierii îşi găsesc arii de interes noi şi vorbesc din ce în ce mai puţin despre asta în cadrul echipei respective.

2) *Superficializarea*
Din ce în ce mai puţină informaţie este schimbată de către membrii echipei. În acest stadiu, fiecare punct de conflict în interrelaţionările multiple din grup pare mai sigur să fie reprimat în cadrul discuţiei, pentru a se evita certurile. Conversaţia devine superficială; de observat că, în acest moment, turnura negativă a interrelaţionărilor se mai poate schimba. Membrii echipei aflaţi în acest stadiu al relaţiei îşi acoperă problemele de relaţionare: îşi dezvoltă o mască pentru cei situaţi în afara echipei.

3) *Stagnarea*
Este un timp de inactivitate în relaţionările din interiorul echipei. Membrii acesteia se limitează strict la relaţionările cerute pentru realizarea sarcinii; în acelaşi timp, se simt frustraţi de inabilitatea lor de a comunica între ei aspecte afective. Întinderea acestei stări în timp depinde şi de alţi factori, ca, de pildă, „recompensele" pe care membrii le pot primi din partea cadrului didactic dacă rezolvă corect sarcinile.

4) *Evitarea şi terminarea*
Am combinat ultimele etape ale lui Hybels pentru o adaptare mai flexibilă la specificul echipelor didactice. În această etapă, partenerii din echipă încearcă să se evite; în cazul în care cadrul didactic păstrează pe mai departe echipele respective, membrii refuză interrelaţionările; uneori, conflictul este transferat într-un conflict cu respectivul cadru didactic.

Trebuie remarcat faptul că cele nouă stadii enumerate până acum sunt un continuum extrem de flexibil şi adaptabil, în sensul că anumite etape pot să fie incluse în altele, importanţa lor poate scădea până la a deveni subetape pentru alte stadii sau dimpotrivă. Chiar dacă delimitarea lor în timp este dificilă şi trecerea de la una la alta poate fi greu de remarcat şi utilizat de către cadrul didactic, optimizarea tehnicilor de lucru în echipă în funcţie de obiectivele de relaţionare propuse poate fi extrem de utilă în activitatea acestuia.

De altfel, în delimitarea conceptuală a grupului, observam că acesta, văzut ca sistem, devine generator de energie, pe care trebuie să o concepem în plan didactic drept folositoare activităţii de învăţare-dezvoltare (vezi şi „Dezvoltarea grupului" de Yves Saint-Arnaud, în De Visscher, Neculau, coord., 2001).

Un alt model privind constituirea şi evoluţia grupurilor ne oferă Larry Greiner (*apud* Morgan, 1989, p. 97); el a argumentat că, în „creşterea" lor, organizaţiile trec prin cinci faze de dezvoltare, fiecare dintre ele încheindu-se cu o criză de management. Astfel, fiecare perioadă de evoluţie este caracterizată de stilul managerial dominant utilizat pentru a obţine creşterea, pe când fiecare perioadă „revoluţionară" e caracterizată de problema de management care trebuie rezolvată înainte ca această creştere să poată continua. În ceea ce priveşte dezideratul pe care ni l-am propus, am dezvoltat aceste etape, relativ uşor, din perspectiva echipelor educaţionale; şi aceasta deoarece echipele educaţionale îmbracă multe dintre caracteristicile grupurilor formale; interpretarea oferită de Greiner prin prisma stilului managerial se dovedeşte interesantă din perspectiva metodelor şi tehnicilor ce utilizează capacităţile interactive ale membrilor acestor echipe (spre exemplu, să ne gândim la reuniunea Phillips 66, metodă ce propune împărţirea clasei/colectivului lărgit în mai multe echipe conduse de către lideri de grupă; problema constă în faptul că respectivii lideri pot avea stiluri manageriale extrem de diferite şi deci condiţiile de dezvoltare a celor şase echipe sunt influenţate de aceasta).

În etapa cu numărul unu, a *creativităţii*, etapă care este presupusă de „naşterea" grupului, grupul ca atare abia începe să-şi recunoască elementele de individualitate ca grup, drept rezultantă a unei sume de unghiuri diferite de vedere. Astfel, se stabilesc prin negociere multiplă şi/sau indirectă primele norme de funcţionare (deşi acestea sunt încă destul de difuz caracterizate de condiţiile lor de apariţie), apar momentele de intercunoaştere, de schimburi informaţionale reciproce. La finalul acestei etape, Greiner presupune că apare criza „conducerii", deoarece grupul resimte necesitatea de a ieşi din situaţia de relaţionare haotică ; subliniem iarăşi importanţa unor elemente/tehnici ca exerciţiile de „spargere a gheţii" în primele clipe din constituirea grupului.

În etapa a doua, a *direcţiei*, comunicarea tinde să capete sensuri mai bine stabilite. Se câştigă şi/sau se construiesc statusuri şi roluri în cadrul grupului. Liderul grupului începe să capete mai multă autoritate şi responsabilitate în conducerea activităţii. Criza presupusă de această a doua etapă este denumită „criza autonomiei" (mai precis, în interpretarea pe care dorim să o dăm, membrii grupului se află în situaţia de a renunţa la unele dintre opţiunile individuale în favoarea opţiunilor de grup; chiar dacă la început ei resimţeau nevoia unei conduceri, acum apar probleme de negociere implicită şi explicită a rolului şi locului acestei conduceri).

Delegarea reprezintă a treia etapă în creşterea unui grup formal. Din unghiul de vedere cu care operăm, situarea unor conduite de putere bazate pe calitatea – diferită – de experţi a membrilor grupului caracterizează această etapă. Într-adevăr, delegarea unor priorităţi de execuţie este importantă pentru eficientizarea grupului; astfel, pentru realizarea unei anumite sarcini nu mai este necesar întreg grupul reunit – ba, mai mult, această variantă ar ridica unele probleme –, ci câteva microgrupuri, în special cupluri profesionalizate care au abilităţi speciale, recunoscute de majoritatea grupului în problemele în cauză, pot să rezolve sarcina respectivă. Se impune aici o interogaţie: nu există cumva pericolul pierderii uniformităţii şi continuităţii exact în parametrii urmăriţi de către cadrul didactic (mai precis, participarea elevilor în activităţi ce acoperă numai o anumită arie a problemei nu îi prejudiciază de aportul cunoştinţelor la care lucrează colegii lor?). Considerăm că această situaţie dilematică – deşi dacă rămâne în aria reflecţiei didactice – nu reprezintă un pericol autentic, dacă este să ne gândim că elevii concentraţi asupra rezolvării unei părţi a problemei au nevoie de o privire globală, holistică asupra sarcinii şi tocmai integrarea într-un grup înalt coeziv le oferă posibilităţile unei explorări mai de profunzime, mai adaptate.

Criza „controlului" este cea care acţionează pe durata acestei faze, în sensul pierderii ideii de cooperare a întregului grup, presupusă de etapele anterioare; considerăm însă că, în cazul unei dimensionări eficiente a efectelor în această etapă, criza constituie o balanţă utilă.

În etapa a patra, denumită a *coordonării*, apare succesul depăşirii crizei controlului prin regăsirea locului firesc al fiecărei persoane în cadrul grupului. Aceasta reprezintă o rezultantă între rolul pe care persoana crede că-l poate îndeplini şi ceea ce grupul, în majoritatea lui, consideră că poate să-i ofere. Elementul cel mai important credem că este acum perceperea dezvoltării interrelaţionării acestor roluri, astfel încât ele să se presupună unele pe altele şi să se completeze reciproc. Corespunzătoare celei de-a patra faze este criza „birocraţiei", în sensul că apare o anumită formalizare a participării la grup.

În sfârşit, cea de-a cincea etapă, şi anume *colaborarea*, presupune lărgirea demersurilor de coordonare prin integrarea unor dominante afective, sinergice, conducând la consolidarea maximală a identităţii de grup care se situează în termeni echivalenţi cu identitatea fiecărei persoane în parte. În această ultimă etapă, echipa didactică împrumută multe dintre caracteristicile unui grup informal, iar apartenenţa la această echipă devine ea însăşi un prilej de satisfacţie pentru membrii săi. Trebuie spus şi că activităţile desfăşurate de echipa care posedă atributele presupuse de faza colaborării sunt văzute ca elemente componente ale acestui model de satisfacţie personală pentru membri, ceea ce îi oferă cadrului didactic posibilităţi optime de expresie.

Desigur că şi aici poate apărea o criză (Larry Greiner vorbeşte despre criza „?", nedenumind-o). Această criză, în opinia noastră, poate fi tendinţa „provocărilor majore", în sensul că asigurarea cooperării maximale poate trimite grupul spre încercarea continuă de a se optimiza prin exercitarea unor presiuni de conformare la regulă, în condiţiile dezvoltării unor activităţi din ce în ce mai provocatoare la adresa membrilor (asupra acestei foarte interesante presiuni de conformare vom reveni.

Subliniem aici că ideea introdusă de Greiner privind acţiunile de „revoluţie" şi cele de consolidare a stadiului impus de rezolvarea conflictului reprezintă un model, nu nou, dar extrem de util în tratarea fenomenelor social-educative nu ca părţi izolate şi segmente consecutive, ci ca un ansamblu coerent, evolutiv şi continuu. Şi Hybels, şi Greiner ne propun modalităţi alternative de structurare a grupului: prima porneşte de la ideea relaţionării indivizilor în dualitate, cel de-al doilea face apel la un model supraordonat, de natură organizaţională. Am dorit să facem referire la cele două modele tot din raţiuni de continuitate, în sensul surprinderii ambelor segmente de interacţiune, lucru natural în cadrul grupurilor speciale reprezentate de echipele didactice.

Într-o perspectivă similară, T.R. Mitchell ne oferă un tabel general privind analiza grupului în organizaţii (Steers, 1988, p. 327); se cuvine precizat că am dorit adaptarea unor astfel de perspective de natură organizaţională la realitatea şcolară, aceste dimensiuni oferindu-ne un cadru mai flexibilizat în direcţia tipului de grup educaţional, păstrând totodată destule specificităţi în corelaţie cu natura grupului uman în general.

În viziunea noastră, eficienţa tabelului constă nu doar în dimensiunea sa structurală, ci în special în cea funcţională, operaţională; aşadar, ceea ce dorim să subliniem este modul în care interacţionează între ele cele cinci segmente de analiză a grupului (identificate de către Mitchell cu factorii personali, structura de grup, factorii situaţionali, procesele de grup şi ieşirile).

Astfel, faptul că atât factorii personali, cât şi cei situaţionali sunt influenţaţi de ieşiri/rezultate reprezintă o perspectivă dinamică asupra fenomenului studiat. Dacă este să luăm numai un exemplu, să ne gândim la modul prin care motivaţiile individuale se pot transforma sub raportul ieşirilor – e vorba despre o parte dintre studiile de conformare a

persoanei la norma de grup (deci urmărim săgeata în segmentul „structura grupului"), studii asupra cărora vom mai stărui.

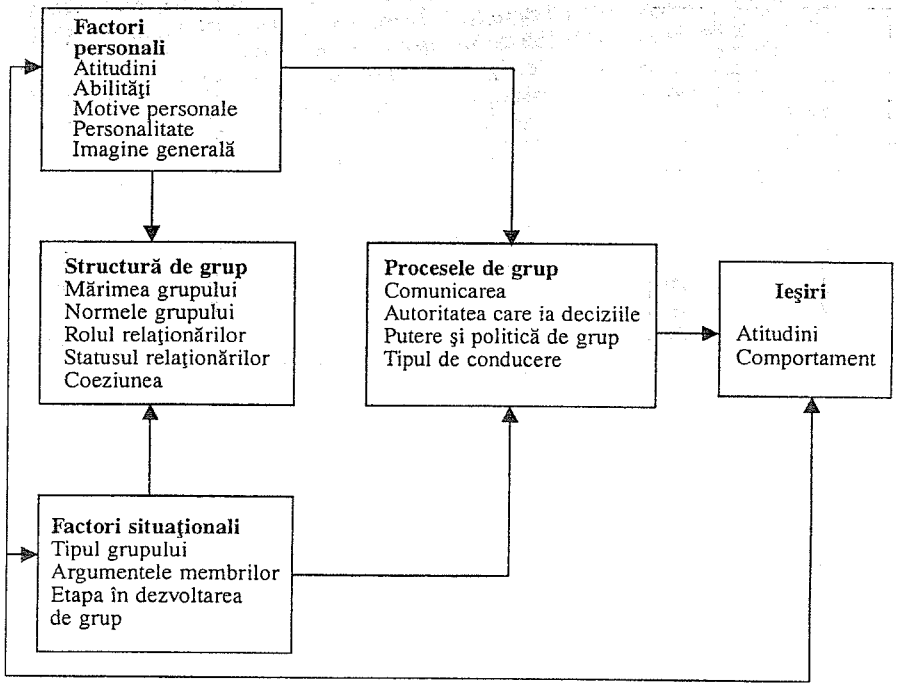


Figura 27. *Analiza grupului în organizaţii (adaptare după T.R. Mitchell)*

În altă ordine de idei, tocmai motivaţiile personale tranzacţionate în timpul comunicării cu ceilalţi (urmărim săgeata de la segmentul „factorii personali" spre „procesele de grup") vor produce aceste ieşiri. Această analiză focalizată multiplu, pe centre variabile de dezvoltare a activităţii de interrelaţionare, cuprinzând un feedback de profunzime, se poate face punând în legătură oricare dintre celelalte elemente subliniate şi considerate definitorii de către Mitchell.

9.2. Caracteristicile grupului

Grupurile pot fi studiate pe un evantai tipologic extrem de extins, diversitate care este potenţată şi de variabilitatea intersecţiilor dintre aceste tipuri ale grupurilor. Referindu-ne la obiectul studiului nostru, grupurile mici, considerăm util inventarul oferit de către John Brilhart şi Gloria Galanes (Brilhart, Galanes, 1995). Astfel, în abordarea sociobiologică se poate distinge între două mari perspective: grupuri primare şi grupuri secundare (deşi, în mod natural, este dificil să distingem grupuri strict primare ori strict secundare):

- *grupurile primare* există mai mult în sensul satisfacerii necesităţilor persoanei privind incluziunea/afilierea şi afecţiunea/consideraţia decât pentru a rezolva o anumită sarcină

(spre exemplu, câţiva prieteni care se întâlnesc zilnic, după serviciu, şi petrec un anumit timp împreună);

– *grupurile secundare* sunt formate pentru a efectua o anumită activitate (cum ar fi rezolvarea unei sarcini, găsirea unei soluţii la o problemă, luarea unei decizii). Grupurile secundare se pot regăsi sub mai multe forme: (1) grupurile centrate pe activitate sunt cele ce îşi implică membrii în dublă direcţie – realizarea propriu-zisă a unei activităţi şi apartenenţa la un grup prin realizarea activităţii împreună cu alţii; (2) grupurile de dezvoltare personală sunt cele a căror formare constă în adunarea laolaltă a unor persoane ce se confruntă cu anumite dificultăţi şi care obţin astfel feedback şi suport unele de la celelalte (cum ar fi programele „alcoolicilor anonimi", dar şi grupurile formate din persoane care au dificultăţi mai puţin intense, de zi cu zi); (3) grupurile de învăţare sunt similare grupurilor de dezvoltare personală, în sensul că se formează ca un mediu de învăţare şi dezvoltare pentru participanţi; focalizarea este însă în acest caz mai degrabă pe înţelegerea complexă a unui subiect prin punerea laolaltă a cunoaşterii, percepţiilor şi credinţelor; (4) grupurile centrate pe rezolvarea de probleme posedă o structură care conduce spre rezultate.

Pentru ca toate aceste grupuri să funcţioneze eficient, este necesară îmbunătăţirea satisfacţiei rezultate din relaţii. Pentru aceasta, T.K. Gamble şi M. Gamble (1993) propun următoarele cinci principii: (1) căutarea activă de informaţii la ceilalţi şi sprijinirea încercării celorlalţi de a căuta informaţii la dumneavoastră; (2) recunoaşterea caracteristicilor prieteniei (bucuria de a fi împreună, acceptarea celorlalţi aşa cum sunt aceştia, încredere şi respect, asistenţă reciprocă, împărtăşirea experienţelor şi sentimentelor, înţelegere şi spontaneitate); (3) recunoaşterea creşterii şi dezvoltării relaţiei; (4) recunoaşterea momentului în care relaţia s-a încheiat (nu toate contactele umane pe care le facem sau toate relaţiile sunt sortite să continue în direcţia dorită de noi); şi (5) recunoaşterea rolului central ocupat de comunicare în relaţionările pe care le întreprindem cu ceilalţi (motivarea în direcţia comunicării reprezintă cheia stabilirii şi dezvoltării oricărei relaţii).

Pornind de la această tipologie a grupurilor putem acum să delimităm câteva caracteristici ale acestora. Chiar dacă, la o primă vedere, evantaiul de elemente care caracterizează grupul este, practic, nelimitat (ţinând de aria vastă de variabile ce intervin direct şi îşi intersectează influenţele asupra grupului privit ca entitate), în literatura de specialitate s-au putut evidenţia câteva caracteristici bazale ale grupului; astfel, J. Hemphill şi M. Westie (*apud* Bogatta, Cottrell Jr., Meyer, în Hinton, Reitz, 1971) au dezvoltat un instrument de analiză care se bazează pe paisprezece astfel de caracteristici:

1) autonomia – arată nivelul la care grupul funcţionează independent de alte grupuri;
2) controlul – urmăreşte gradul în care grupul regularizează comportamentul membrilor săi;
3) flexibilitatea – arată modul în care activităţile grupului sunt marcate de proceduri informale în mai mare măsură decât de aderenţa la proceduri structurate într-o manieră rigidă;
4) tonul hedonic – prezintă gradul în care participarea membrilor la activitatea de grup este susţinută pentru aceştia de sentimente generale de agreabil şi de plăcere;
5) omogenitatea – reprezintă măsura în care membrii unui grup posedă caracteristici similare;
6) intimitatea – este gradul în care membrii grupului sunt familiarizaţi cu detalii personale din viaţa celorlalţi membri;
7) participarea – arată măsura în care membrii grupului investesc timp şi efort pentru activităţile de grup;
8) permeabilitatea – defineşte nivelul la care grupul permite accesul persoanelor din exterior la calitatea de membru al grupului;

9) polarizarea – reprezintă măsura în care un grup este orientat şi lucrează în vederea atingerii unui scop comun membrilor săi, clar şi specific pentru toţi aceştia;
10) puterea – caracterizează gradul în care grupul este important pentru membrii săi;
11) mărimea – defineşte numărul membrilor unui grup;
12) stabilitatea – arată măsura în care un grup persistă după o perioadă de timp având, în general, aceleaşi caracteristici structurale;
13) stratificarea – reprezintă nivelul la care un grup îşi ierarhizează membrii după statusuri;
14) coeziunea – defineşte măsura în care membrii unui grup funcţionează ca o unitate.

Importanţa unui astfel de instrument este evidentă; astfel, încercaţi să vă gândiţi pe rând la două sau trei grupuri din care faceţi curent parte şi să alcătuiţi o scală cu cinci trepte (în foarte mare măsură, în mare măsură, în măsură medie, în mică măsură, în foarte mică măsură) pentru fiecare caracteristică dintre cele prezentate mai sus. Veţi avea la dispoziţie, astfel, un grafic al gradului în care aceste grupuri în care dumneavoastră activaţi îndeplinesc statutul de grup în integralitatea lor. O să observaţi că grupul cu valorile cele mai mari la majoritatea acestor caracteristici este şi grupul în care preferaţi să vă aflaţi (şi situaţia inversă este valabilă).

Rezumat

1. Un grup poate fi definit ca fiind două sau mai multe persoane care, pentru mai mult de câteva minute, interacţionează influenţându-se una pe cealaltă şi percepându-se una pe cealaltă ca „noi". Există mai multe concepţii privind fazele prin care trece un grup în momentul reunirii (iniţierea, experimentarea, intensificarea, integrarea şi obligaţiile reciproce) sau separării (diferenţierea, superficializarea, stagnarea, evitarea şi terminarea); alţi autori vorbesc despre etape succedate de crize ce ar face posibilă o etapă superioară (etapa creativităţii – criza conducerii, etapa direcţiei – criza autonomiei, etapa delegării – criza controlului, etapa coordonării – criza birocraţiei, etapa colaborării – criza „?").
2. Grupurile pot avea un evantai larg de caracteristici, în funcţie de tipul lor. La nivel bazal putem distinge între grupuri primare şi grupuri secundare (acestea din urmă dezvoltându-se pe o arie largă de subtipuri).

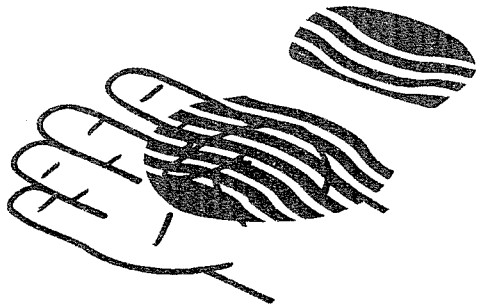
Exerciţii şi teme de reflecţie

1. Un prim exerciţiu cere să vă gândiţi la grupul din care faceţi parte în trei situaţii: (1) vă imaginaţi că v-aţi întâlnit pentru prima dată astăzi; sarcina cere să vă plimbaţi unii printre ceilalţi şi să căutaţi fiecare un loc, o poziţie care să exprime ce anume simţiţi; (2) vă cunoaşteţi de cel puţin doi ani, aţi traversat împreună momente bune şi rele; căutaţi şi de această dată un loc şi o poziţie care să exprime aceasta; (3) grupul a fost dizolvat; fiecare este pe cont propriu şi îşi caută un loc şi o poziţie în acest sens. La finalul celor trei situaţii se discută sentimentele încercate şi modul în care au fost alese de fiecare locurile şi poziţiile.
2. Un al doilea exerciţiu utilizează o tehnică propusă de către J. Fordyce şi R. Weil; în esenţă, grupurile de cursanţi (de câte 5-6 participanţi) trebuie să ia în calcul instituţia de proveniență (în cazul studenţilor, facultatea) şi să redacteze o listă de schimbări *convenabile pentru toţi şi benefice pentru organizaţie, în toate domeniile*. Se insistă că aceste schimbări trebuie să fie convenabile pentru toţi (studenţi, profesori etc.); liderii fiecărui grup vor ieşi pe rând la tablă/*flip-chart* şi vor nota lista de schimbări propusă de către grupul propriu. Prin discuţie cu întregul colectiv de cursanţi se vor identifica categoriile în care se încadrează cele mai multe dintre schimbări. Apoi, fiecare grup îşi va alege o categorie pe care o va sublinia, găsind soluţii la grupa de schimbări cuprinsă în interiorul respectivei categorii.

3. Colectivul de cursanţi se poate divide după o caracteristică ce ar putea să-i unească pe cei ce vor nimeri în acelaşi grup ; astfel, formatorul va nota câteva astfel de categorii pe tablă/ *flip-chart*, în funcţie de numărul microgrupurilor pe care doreşte să-l realizeze (categoriile pot fi : vă place culoarea albastră, vă place să citiţi etc.), iar fiecare dintre cursanţi va trece şi îşi va nota numele în dreptul unei singure categorii. Grupurile astfel formate vor simţi că au ceva în comun şi, pentru o cunoaştere mai în detaliu, se pot discuta o serie de aspecte, cum ar fi : interese, ocupaţii, locuri favorite, programe TV preferate, cele mai bune cărţi citite etc. Apoi fiecare cursant va răspunde la o serie de teme, cum ar fi următoarele :
   - cel mai fericit moment al vieţii ;
   - cel mai mare regret al vieţii ;
   - ceva despre prima întâlnire ;
   - cel mai mare compliment primit ;
   - cel mai greu lucru făcut :
   - o zi tipică de marţi ;
   - perioada favorită a zilei ;
   - un punct forte şi o slăbiciune.

Capitolul 10

Procese de grup. Analize educaţionale



În practică, există situaţii în activitatea grupului în care răspunsurile nu sunt nici evidente, nici uşor de introdus în categorii absolute (de tipul „bine-rău", „corect-greşit"); de aici, dificultatea opţiunii unui anumit membru poate fi o sursă importantă pentru o decizie de conformare a opiniei sale la alegerile grupului (spre exemplu, dacă majoritatea unui grup preferă o excursie la munte în locul uneia la mare, nu putem să denumim această judecată ca fiind una corectă sau falsă; însă un membru al grupului care ar opta, în plan personal, pentru excursia la mare, dar care adoptă valorile grupului – ajungând nu doar să însoţească grupul în excursia la munte, dar să se şi autoconvingă că această opţiune îi aparţine – îndeplineşte un act complex de conformare la normele şi modul de dezvoltare ale vieţii grupului respectiv). Din punct de vedere didactic, o clarificare a unora dintre aspectele şi nuanţele sistemului complex de conformare, precum şi relevarea importanţei sale în construcţia coeziunii echipei educaţionale reprezintă deziderate deosebit de utile; acest lucru dezvoltă o arie de evidenţă lărgită în contextul strict al folosirii metodelor de interacţiune educaţională.

În direcţia dezvoltării unei asemenea perspective de analiză, Roberts şi Hunt (citându-l pe Reitan Shaw) propun patru clase generale de variabile care influenţează conformarea la normele grupului:

- *caracteristicile personale* ale membrilor grupului;
- *stimulii* care evocă conformismul;
- *factorii situaţionali*;
- *relaţionările* intragrup.

Printre caracteristicile personale ale membrilor grupului care influenţează preponderenţa acţiunilor într-un mod conformist sunt: inteligenţa, vârsta, culpabilizarea şi autoritarismul. La acestea patru vom adăuga o a cincea, care ţine mai degrabă de un răspuns internalizat al factorilor de personalitate la cei de mediu, şi anume *experienţa de conformare* a persoanei respective.

Într-adevăr, persoanele ce au interiorizat conformarea drept o structură de răspuns corectă (au fost educate în acest mod, au preluat, în copilărie şi adolescenţă, astfel de patternuri) au o tendinţă mai puternică de a dezvolta şi pe viitor modalităţi de conformare la normele altor grupuri din care vor face parte. În mod similar, persoanele care şi-au dezvoltat structuri preponderent autonome de răspuns vor prezenta îndeosebi reacţii de rezistenţă la presiunea de conformare exercitată de către grup (dezvoltând comportamente „deviante" în raport cu acesta din urmă).

În ceea ce priveşte cel de-al doilea element, care urmăreşte caracteristicile stimulilor, se cuvine menţionat faptul că ambiguitatea acestora sporeşte tendinţa spre conformare a membrilor unui grup. Iată de ce considerăm că este utilă dezvoltarea de către şcoală în

activităţile de grup a unor astfel de exerciţii de nuanţare şi clarificare a stimulilor (spre exemplu, unui grup de elevi/studenţi li se oferă un stimul vizual, apoi, în grup, discuţia este direcţionată spre perfecţionarea abilităţilor de observare a stimulului prin întrebări de tipul: „De ce credeţi că stimulul are culoarea respectivă?", „Dacă ar fi să credeţi că stimulul are altă culoare – sugerată de alt coleg –, cum aţi argumenta acest fapt restului de elevi/studenţi din colectiv?").

Cel de-al treilea aspect priveşte factorii situaţionali care includ toate laturile situaţiei, exceptând stimulii, spre exemplu, mărimea grupului, (ne)unanimitatea majorităţii, structura grupului.

Cel de-al patrulea şi ultimul factor focalizează atenţia pe relaţionările intragrup; incluzând cât de capabil de succes (în activităţile sale) a fost grupul în trecut şi apartenenţa pe care fiecare persoană şi-o resimte/asumă la grupul respectiv. Jackson propune un model interesant (în ceea ce priveşte conformarea), modelul potenţialului de întoarcere, prin care acţiunea de conformare este explicată în perspectiva expectaţiilor comportamentale. Modelul sugerează că orice comportament relevant se poate înscrie pe o curbă care să cuprindă măsura în care individul este aprobat sau dezaprobat de grup.

Astfel, la începutul existenţei unui grup, persoanele cu un nivel mediu de verbalizare pot să primească aprobarea grupului, iar persoanele care dovedesc un comportament extrem (vorbesc prea puţin sau prea mult) vor primi dezaprobări din partea grupului. Cu trecerea timpului însă, sunt posibile anumite schimbări. Pentru început, presiunea spre un comportament ideal/model creşte, acesta fiind reprezentat de contribuţia la grup, persoanele trebuind să înceapă să vorbească mai mult. Apoi, nivelul comportamentului tolerabil descreşte deoarece grupul acordă aprobări pentru îngustarea seturilor comportamentale. Spre sfârşit, intensitatea sentimentelor de grup creşte, iar persoana primeşte mai multe evaluări pozitive dacă „întâlneşte" expectaţiile grupului (în ceea ce priveşte poziţia sa) şi mai multe evaluări negative dacă aceasta nu se întâmplă.

Grupul poate avea aceleaşi expectaţii pentru toţi membrii săi sau expectaţii diferite în funcţie de variabilele individuale. Cel de-al doilea caz este descris de Moreland şi Levine pe trei segmente acţionale:

1) propriile caracteristici ale grupului (spre exemplu, căutarea unor abilităţi specifice); în special echipele didactice „profesionalizate" am putea aprecia că pot să posede o astfel de caracteristică dezvoltând în interior roluri bine delimitate;
2) mediul în care se desfăşoară activitatea (resursele care sunt disponibile); aici aducem o completare-exemplu: nu doar resursele care sunt disponibile presupun roluri diferenţiate, ci şi modul cum acestea pot fi puse în practică reprezintă un fapt ce conduce la acelaşi rezultat (este vorba despre diferenţierea rolurilor în relaţia resursele existente – obiectivele grupului);
3) caracteristicile proprii persoanei care este evaluată (statusul şi abilităţile acesteia, spre exemplu).

Această perspectivă poate fi dezvoltată într-un mod interesant în cadrul activităţii educaţionale. Roberts şi Hunt considerau că majoritatea grupurilor presupun expectaţii echivalente pentru majoritatea membrilor lor. Din punctul nostru de vedere, o manieră de lucru utilă educaţional ar putea presupune structurarea grupurilor de la o etapă iniţială a unei astfel de echivalenţe de roluri până la o dezvoltare superioară prin expectaţii diferenţiate, individualizate, de rol pentru fiecare membru al grupului educaţional în parte. Printre strategiile concrete care se pot aplica sugerăm:

- varierea resurselor şi adaptabilitatea grupului (resurse mai puţine pentru a efectua o activitate, specializarea unor roluri);

- schimbarea rolurilor în echipă prin rotaţii diverse (introducerea unei stări de entropie în grup, de dezarmonie prin inabilitarea unor persoane pentru rolurile pe care le deţin; ulterior, persoanele îşi cristalizează dimensiunea rolului, grupul se stabilizează şi se profesionalizează);
- constituirea unor criterii specifice grupului respectiv (la alcătuirea cărora să participe toţi membrii grupului) de evaluare a membrilor; aceste criterii vor conţine diferenţierile de status şi de abilitate.

10.1. Coeziune şi devianţă în cadrul grupului. Repere metodologice

În ceea ce priveşte perspectiva asupra învăţării, văzută ca rezultantă a interacţiunilor în colectivul de cursanţi, abordare pe care – aşa cum am amintit deja în cuprinsul acestei lucrări – ne sprijinim cu precădere demersul, un unghi important de cercetare este constituit de modul în care microgrupul/echipa educaţională poate să îmbrace atributele unităţii interne, coerenţei deciziilor, sporirii motivaţiilor, eficacităţii interacţiunilor etc. Un concept integrator al tuturor acestor aspecte cu impact considerabil asupra învăţării îl constituie realizarea fenomenului de coeziune în interiorul microgrupurilor la care făceam referire mai devreme.

La nivelul definirii termenului, putem spune că fenomenul de coeziune presupune spiritul de „închidere" în grup; astfel, pentru Festinger, coeziunea reprezintă rezultanta tuturor forţelor care acţionează ca membrii să rămână în grup. Pentru Dominique Oberle şi Jean-Léon Beauvois, coeziunea se defineşte prin intermediul a două dintre modalităţile sale de apariţie: compromisul, văzut drept un acord găsit datorită moderaţiei, fiecare parte făcând concesii, şi consensul, privit drept rezultat al unei dezbateri în care poziţiile au fost expuse şi discutate, regula rămânând aceea de a ajunge la un acord (De Visscher, Neculau, coord., 2001, p. 214).

Mai coezive sunt:

- grupurile cu atitudini similare;
- grupurile de succes;
- grupurile cu obiective precise etc.

Sprinthall, Sprinthall şi Oja (1994, pp. 496-497) susţin că, în ceea ce priveşte coeziunea grupului, aceasta poate fi influenţată de următoarele cinci elemente:

- interacţiunile amicale;
- cooperarea, având scopuri supraordonate;
- statusul grupului (statusul înalt al grupului tinde să-l facă pe acesta mai coeziv decât un status scăzut);
- ameninţările exterioare (în cazul apariţiei acestora, coeziunea grupului poate creşte în mod dramatic – spre exemplu, dacă un profesor este foarte sever cu un anumit grup de elevi/studenţi, interrelaţionările dintre aceştia se pot dezvolta mai profund);
- stilul de conducere.

Wheaton precizează însă un lucru aparent paradoxal, şi anume că şi dezvoltarea unui conflict în grup creşte câteodată coeziunea (natura acestui conflict determină dacă el ajută sau, dimpotrivă, diminuează fenomenul coeziunii într-un grup); autorul citat descrie conflictul pe probleme drept un factor favorizant pentru coeziunea de grup.

Asupra acestui aspect deosebit de interesant (şi util în practica educaţională) dorim să stăruim. Astfel, putem lesne observa că grupurile şcolare sunt constituite tocmai pentru a rezolva/dezbate probleme, şi totuşi coeziunea lor nu este foarte ridicată. Se pune atunci întrebarea în ce fel de grupuri acest tip aparte de conflict creşte nivelul coeziunii. Bennis şi Shepard remarcă faptul că prima cerinţă, în ordinea dezvoltării unui grup, este aceea de rezolvare a problemelor interne. Dacă aceste probleme nu se rezolvă, grupul se dizolvă.

Vom adăuga aici că, dacă asemenea probleme nu există, grupul nu poate deveni totuşi mai coeziv. Iată de ce credem că este rolul cadrului didactic, după ce grupul/echipa de elevi/studenţi a fost constituit(ă), *să provoace aceste probleme interne*; rezolvarea (desigur, nu omitem faptul că este un proces continuu şi că astfel de probleme vor apărea mereu în/sub diferite forme în viaţa grupului) va conferi identitate echipei didactice. Ulterior, se poate trece la conflictul pe probleme menit să crească implicarea şi coeziunea, pe de o parte, şi să ajute la învăţarea creativă şi participativă la membrii grupului, pe de altă parte.

Totuşi, termenul *coeziune* – aparent simplu de reliefat în urma cercetării câmpului epistemologic al acestor definiri – posedă potenţialităţi mult mai complexe în plan practic. Mai precis, coeziunea poate îmbrăca şi aspecte negative (cum ar fi fenomenul de gândire de grup – *groupthink*), poate fi îmbunătăţită ori poate suferi reducţii în urma influenţei aceloraşi variabile sau poate fi influenţată major de un fenomen – aparent opus –, acela de devianţă în interiorul grupului etc.

Astfel, cercetările lui Schachter au constat în a-i cere unui membru al grupului să menţină în discuţii o poziţie aflată în divergenţă cu poziţiile celorlalţi membri. Iniţial, membrul deviant a primit toată atenţia grupului; fiecare dintre ceilalţi membri comunica cu el mai mult decât cu oricare altul. După ce a devenit însă clar că membrul deviant nu-şi schimbă poziţia, membrii grupului au direcţionat comunicarea între ei, rejectându-l pe acesta.

Din experienţa multor activităţi cu studenţii, am observat că, într-adevăr, presiunea spre uniformitate poate fi intensă dacă topicul discuţiei este important pentru grup. Deviantul este util grupului deoarece aduce idei noi şi sensibilizează la diferenţieri (frecvent, un membru al grupului devine deliberat deviant, aşa-numitul „avocat al diavolului", pentru a provoca decizia grupului). Hare afirma că, „în situaţii de comunicare liberă, se înregistrează o curbă a frecvenţelor, şi nu o participare egală. Membrilor care vorbesc cel mai mult li se răspunde cu cantitatea cea mai mare de interacţiune" (*apud* McQuail, 1999, p. 108). Am putut astfel să identificăm practic *mai multe grade de deviere* cu negocieri implicite sau explicite ale regulilor de grup; am observat în acest mod că fiecare grup are propria toleranţă la deviere şi dincolo de acest prag membrul grupului care nu se supune la uniformitatea majorităţii este rejectat. De altfel, se cuvine spus că există o serie întreagă de paşi în acest scop, de la relativa încurajare a unui membru deviant într-o primă fază (atunci când el este folositor grupului, stimulând diferenţierile şi spectaculozitatea dezbaterii) până la semnalele de descurajare a acţiunilor membrului deviant prin care grupul începe să-i comunice acestuia că s-a apropiat de limita de care vorbeam mai devreme. Să analizăm succint patru astfel de faze (care cuprind un număr variabil de paşi, specifici fiecărui grup în parte):

1) faza de *încurajare* a demersului deviantului. În această etapă, am observat că membrii grupului se arată interesaţi de opinia lui, este ascultat şi chiar încurajat să se exprime; e o etapă care utilizează un efect de contagiune de tip brainstorming, în sensul că tematica discuţiei se lărgeşte continuu în orizontul de argumentare;
2) faza *neutră*. Acum deviantul e ascultat, dar, cum sfera topicii s-a lărgit extrem de mult în prima etapă, nu mai este necesară o atitudine atât de divergentă faţă de activitatea grupului cum e cea a acestuia. Deviantul pare că părăseşte pentru moment centrul principal al atenţiei grupului;

3) faza de *respingere relativă*. În această etapă, grupul a emis destule contraargumente, lărgind sfera topicii; se resimte acum nevoia de rezumare şi de integrare a dezvoltării conceptuale de până acum într-un sistem coerent şi comprehensiv. De aceea, toţi membrii grupului încep să respingă argumentele şi maniera neconformă cu grupul a membrului deviant;
4) faza de *respingere profundă* se referă la momentele care, dacă nu duc la o oarecare conformare a deviantului la concluziile grupului, acesta va fi rejectat. Am observat că în această fază membrul deviant posedă un halo negativ – atitudinea lui de până acum îi face pe ceilalţi membri să se situeze pe o poziţie contrară la mai toate argumentele acestuia, fie că ele sunt cele folosite până acum sau sunt noi.

În practica şcolară considerăm că este utilă moderarea activităţilor de echipă/grup didactic prin nuanţarea poziţiei deviantului, dacă ea se înscrie sub această coordonată şi după prima fază; conştientizarea grupului asupra celor patru etape este o altă acţiune utilă prin care putem dezvolta echipe coezive şi eficiente. După Festinger, „o sursă majoră a forţelor ce determină membrii grupului să comunice o reprezintă presiunea spre uniformitate" (în *Influenţa socială – texte alese*, 1996, p. 86). Desigur că vom lărgi şi nuanţa, în contextul didactic la care facem referire, a conceptului de *uniformitate*; într-un grup integrat unei unităţi didactice, putem vorbi despre:

– o presiune spre uniformitate conceptuală (consolidată ca o bază de pornire în activitatea propriu-zisă);
– o presiune spre uniformitate privind modalităţile de abordare şi tratare a informaţiei;
– o uniformitate văzută în sensul depăşirii graniţelor didactice propuse de către grupul şcolar (persoanele care acţionează împreună un timp mai îndelungat în astfel de grupuri tind să translateze relaţia stabilită aici şi asupra altor contacte, în afara grupului ca atare) etc.

În ceea ce priveşte studiile asupra coeziunii de grup şi în special cele asupra conformării la norma de grup (câteva dintre ele sunt cuprinse mai jos), le putem transpune didactic în instrumentarea a ceea ce ne îngăduim să numim grupurile de învăţare. Un astfel de grup este constituit din mai mulţi membri care au drept interes principal activitatea de învăţare a unor anumite conţinuturi specifice. Dincolo însă de această dimensiune complexă şi evidentă a grupului, el primeşte şi desfăşoară activităţi diverse (de exemplu, în cadrul lui se discută muzica modernă, se realizează o diversitate de jocuri etc.), activităţi care să se constituie într-un suport atractiv (şi deci motivaţional) pentru alte persoane (din afara grupului) al căror interes principal nu este cel de învăţare. Mai precis, este vorba despre folosirea unui suport atractiv pentru a le încadra mai apoi într-un suport cu scopuri didactice evidente, esenţială fiind cultivarea relaţiei dintre cele două suporturi (un aspect relevant, în aceeaşi ordine de idei, l-ar putea reprezenta şi mărirea gradului de atractivitate al anumitor grupuri care să aibă ca obiectiv principal învăţarea).

În acest mod, din grupul de învăţare pot să dorească să facă parte şi alţi elevi; aceştia vor îndeplini iniţial acţiuni deviante de la latura instrucţională a grupului, dar, în timp, ei vor avea acţiuni de conformare – mai mult sau mai puţin evidente, mai profunde privind comportamentul lor general sau mai nuanţate de activităţile pe care le întreprind în afara grupului. Această aderare la valorile instructive ale grupului se realizează atât într-un mod implicit – prin interiorizări treptate de către noul membru –, cât şi explicit, prin activităţile circumscrise respectivelor valori (topica va fi reluată atunci când vom vorbi despre *team-building*).

De altfel, am amintit deja că nu putem vorbi despre devianţa absolută în grup, aşa cum nu putem vorbi despre conformare totală; acestea, după cum arată şi Bales (*apud* Newcomb, Turner, Converse, 1965, p. 555), atunci când propune o analiză a interacţiunii ca proces, sunt extrem de flexibile, situate pe un continuum acţional.

Aşa cum lesne se poate observa, analiza proceselor de interacţiune efectuată de către Bales ne oferă un cadru interesant de aplicabilitate nu doar în dinamica grupului educaţional, ci şi în ceea ce priveşte dobândirea şi exersarea în cadrul metodelor de interacţiune educaţională a unor roluri presupuse de echipă. Aceste aspecte vor căpăta un contur mai clar şi un accent practic direct în momentul tratării metodei construirii de echipă. Nu ne putem opri totuşi să nu remarcăm faptul că există o serie de variabile care ar putea conduce la limitarea expunerii spre o devianţă profundă a unor membri din grup; putem aminti aici, spre exemplu, aranjarea spaţiului de discuţii unde, aşa cum amintesc Book şi Galvin, există cel puţin patru avantaje în aşezarea circulară sau semicirculară:

„– reduce rolul autoritar al profesorului;
– oferă senzaţia de echitabilitate tuturor participanţilor din grup;
– *reduce posibilitatea ca un membru al grupului să fie ignorat de către grup*;
– ajută la crearea unei responsabilităţi de ascultare reciprocă şi de contribuţii la discuţii" (Orlich *et al.*, 1990, p. 226).

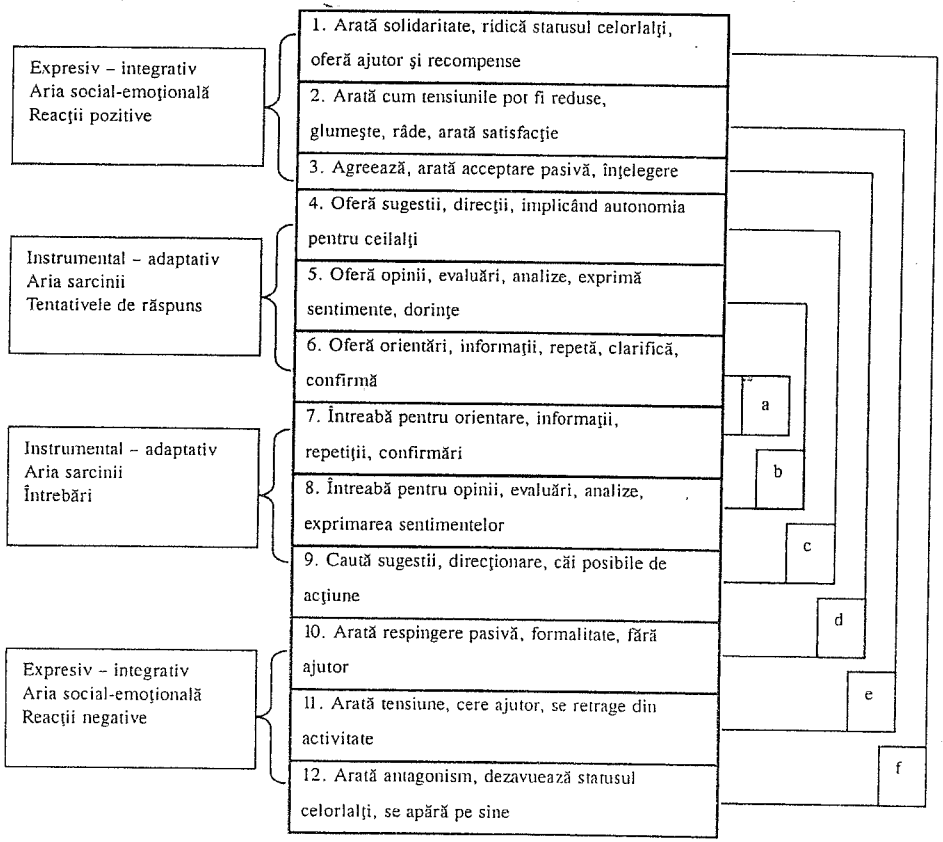


Figura 28. *Modelul lui Bales de analiză a interacţiunii*

10.2. Presiunea spre uniformitate în grup – noi valenţe în câmpul comunicării

Aşadar, grupul exercită o anumită presiune asupra membrilor săi în încercarea de a menţine şi dezvolta unitatea şi o anumită omogenitate internă; acest mecanism poate furniza grupului un important grad de coeziune, dar poate să conţină şi forme cu o deschidere negativă la perspectiva didactică pe care o urmărim. Iată de ce considerăm că este utilă analizei noastre caracterizarea mai în detaliu a fenomenului de conformare.

În literatura de specialitate, aceasta este definită drept „o schimbare a comportamentului sau a credinţelor ca rezultat al unei presiuni de grup reale sau imaginare" (Myers, 1990, p. 203). Conform lui Myers, oamenii se conformează mai uşor atunci când grupul este format din trei sau mai multe persoane, unanim, coeziv şi oferă statusuri ridicate, iar răspunsul este public, oferit fără o consultare prealabilă etc. Zanden (Vander Zanden, 1987, p. 233) alcătuieşte un inventar al factorilor care converg spre uniformitate:

- *mărimea grupului*; autorul îi citează pe Harold B. Gerard, Roland A. Wilhelmy şi Edward S. Conolley, care au găsit cea mai mare incidenţă a conformării în grupurile de cinci sau şase membri. În ceea ce ne priveşte, nu ne putem opri să nu remarcăm faptul că aceste numere sunt cele uzuale în activitatea didactică pe grupe (să ne amintim numai procedeul Phillips 66). Reprezintă aceasta un factor de risc de care trebuie să ţinem seama? Răspunsul e relativ, probabil că ceea ce ne interesează în calitate de formatori ai grupurilor de elevi/studenţi este ponderarea presiunii grupului asupra membrilor; pentru ca acest lucru să se întâmple, o tehnică utilă este cea a comunicării rotative (vezi capitolul 12, secţiunea despre *groupthink*);
- *coeziunea* este un alt factor important al convergerii spre conformarea membrilor grupului;
- *statusul* membrilor;
- *controlul, dificultatea şi ambiguitatea* sarcinii;
- *anxietatea şi alocarea* resurselor.

La rândul său, Festinger identifică două surse majore ale presiunilor spre uniformitate: realitatea socială şi mobilitatea grupului. Să întreprindem o scurtă analiză a lor.

1) În ceea ce priveşte primul factor, şi anume *realitatea socială*, în fapt, indivizii umani sunt determinaţi de diferitele grade de ambiguitate a realităţii care este tranzacţionată în comunicare. Ca element important al acestei tranzacţionări, mesajul cuprinde diferite informaţii obiective îmbinate cu opinii şi credinţe ale persoanei care sunt în direct acord cu punctele de referinţă, dar şi cu tangenţele ei cu lumea fenomenală; în raport cu acest mesaj, putem vorbi despre fenomenul dependenţei informaţionale (dependenţă ce este în relaţie cu directa, indirecta sau imposibila testabilitate a realităţii ca atare).

Mai precis, dacă spunem cuiva, spre exemplu, înainte ca respectivul să iasă din casă, că afară este frig, identificăm existenţa unor puncte comune de referinţă (în cazul nostru, să presupunem că amândoi suntem sensibili la frig), dar şi a unor tangente (noi tocmai am venit de afară, însă persoana căreia îi comunicăm nu a ieşit din casă); în funcţie de aceste două elemente (puncte de referinţă şi tangentă), putem să fim sau nu crezuţi. Informaţia furnizată de noi poate fi în schimb testată lesne şi imediat de către persoana cealaltă (care poate să iasă afară pentru a constata veridicitatea sau falsitatea afirmaţiei noastre).

În cazul în care punctele de referinţă sau tangenta sunt schimbate (persoana în cauză ştie că suntem sensibili la frig, dar ea nu este; sau îi spunem unei persoane că este frig afară, dar persoana în cauză ştie că noi nu am ieşit din casă), valoarea de adevăr a informaţiei pe care încercăm să o tranzacţionăm în procesul comunicaţional tinde să se schimbe chiar şi în lipsa unei testabilităţi directe a persoanei partener în comunicare.

Lucrurile sunt şi mai complicate în situaţia unor realităţi sociale decât în cazul realităţii fizice despre care am vorbit mai sus. De pildă, când îi comunicăm unei persoane că ar fi mai profitabil pentru firma pe care o conduce să introducă într-un mesaj publicitar un actor celebru în loc să utilizeze un muzician cunoscut, această informaţie nu poate fi testată direct de către persoana respectivă decât în cazul în care ne urmează sfatul; deci gradul de dependenţă informaţională creşte.

În concluzie, cu cât ambiguitatea unei realităţi (concomitent cu îndepărtarea ei de suportul fizic) creşte, cu atât creşte, în opinia noastră, şi dependenţa unei persoane de informaţia comunicată de către alta.

Să analizăm din punct de vedere didactic atât gradul de importanţă al acestei dependenţe, cât, mai ales, posibilul impact şi procentul pozitiv-negativ pe care-l putem identifica (cu atât mai mult cu cât, exceptând primii ani de şcolaritate, informaţia indirect testabilă sau netestabilă de către elev/student creşte).

În primul rând, conceptul de *dependenţă informaţională* este unul dintre concep-tele-cheie ale şcolii tradiţionale (în capitolul al doilea al lucrării de faţă menţionam o serie de surse ale puterii de influenţă, printre care şi puterea informaţională); în contem-poraneitate putem spune că lărgirea posibilităţilor şi varietatea extraordinar de mare a surselor de informare descurajează poziţia cadrului didactic însuşi ca deţinător total al informaţiei; cu atât mai puţin putem vorbi despre un atare fenomen în grupurile de interacţiune didactică. Prin urmare, trebuie accentuat faptul că această dependenţă, departe de a fi totală, îmbracă unele dintre atributele relativităţii.

Pe de altă parte, nu putem vorbi doar de o dependenţă informaţională în cadrul unui grup: putem lesne identifica o dependenţă afectivă şi una motivaţională, şi nu numai; mai mult, destul de greu putem vorbi despre un tip de dependenţă aparte, separat de celelalte, ceea ce sugerează necesitatea unei analize sistemice.

De altfel, dacă putem identifica şi mai ales direcţiona această dependenţă de tip informaţional (într-un sens încrucişat însă, care să ofere o participare a tuturor membrilor grupului), considerăm că ea devine benefică, dând naştere şi uneia de tip motivaţional (elevii/studenţii vor lucra, spre exemplu, împreună la un proiect, dar fiecare va studia o parte anume a problemei şi le va împărtăşi colegilor informaţiile, precum şi maniera sa de a privi lucrurile şi de a acţiona, în genul tehnicii mozaic).

2) În ceea ce priveşte mobilitatea grupului, Festinger spune că, „într-un grup, presiunile spre uniformitate pot să apară din cauză că o astfel de uniformitate este necesară sau de dorit pentru grup în mişcarea sa spre un scop" (în *Influenţa socială - texte alese*, 1996, p. 87). Citând experimentul lui Schachter, el afirmă de asemenea că, într-un grup în care cele mai multe opinii ale membrilor erau asemănătoare, cu puţine deosebiri între ele, în timp ce un singur membru menţinea un punct de vedere divergent, „numărul comunicărilor către membrul ce avea o opinie disidentă era de cinci ori mai mare decât numărul celor adresate celorlalţi" (în *Influenţa socială - texte alese*, 1996, p. 80).

Desigur că, astfel, discuţiile din grup se menţineau la o cotă ridicată de animaţie, dar ne întrebăm dacă o atare rupere de echilibru în ponderea adresabilităţii din grup nu perturbă, în fapt, o activitate concentrică, progresivă a acestuia.

Într-un grup alcătuit în scop didactic este, poate, utilă reponderarea acestor interacţiuni prin introducerea unui moderator care să definească problemele (la nevoie, să le redefinească), să contureze posibilele zone de conflict prin apariţia „disidenţelor" şi să poată oferi o distribuţie corespunzătoare, echilibrată şi sistemică (chiar şi în cazul unor incompatibilităţi puternice între un membru şi restul grupului). Amintim acest lucru deoarece – fapt semnalat şi de Festinger –, după o creştere exponenţială a comunicării spre membrul considerat deviant al grupului, dacă opinia lui se păstrează (sau chiar dacă o părăseşte, dar dezvoltă în viitor iarăşi atitudini divergente), membrii grupului tind să-l situeze în afara acestuia, moment în care comunicările directe cu el scad, situându-se la cealaltă extremă. O astfel de soluţie poate fi utilă deci doar în primele etape ale activităţii noastre.

Totuşi, nu putem emite o părere în asemenea măsură categorică deoarece există în cadrul uneia dintre metodele eficiente de interacţiune, folosită şi în învăţământ – este vorba despre *focus-group* –, o manieră de lucru ce utilizează tocmai o asemenea „disidenţă". Este vorba despre maniera *contradictorie* de *focus-group* ce presupune necesitatea atragerii persoanelor care manifestă rezerve şi tendinţe inhibitorii prin agresiune şi confruntare. În acest sens, fără ştirea participanţilor, o persoană din cadrul grupului are sarcina să vină cu contraargumente în momentul în care grupul pare să ajungă la un consens simplu (bazat pe epuizarea temei). Iată de ce credem că discuţia despre această problemă rămâne una deschisă spre posibilităţile extrem de variate de gestionare a vieţii grupului didactic.

Solomon E. Asch (*apud* Myers, 1990, pp. 205-208) a efectuat o serie de experimente care completează perspectiva lui Festinger despre presiunea grupului spre uniformitate. Astfel, el a verificat în condiţii empirice gradul de independenţă al unora dintre membrii unui grup în cazul unor situaţii simulate (un singur membru, cel supus observaţiei, acţiona în necunoştinţă de cauză); într-o activitate dată, întreg grupul formula aceeaşi opinie eronată, urmărindu-se dacă subiectul „naiv" se conformează sau nu acesteia. După ce i-a împărţit pe aceştia din urmă în „conformişti" şi „independenţi", Asch a adus o variabilă nouă în situaţia experimentală – astfel, el a introdus în grup un „partener" al subiectului naiv ce avea rolul de a efectua „disidenţă" în grup (în sensul că emitea opinii corecte în momentul în care tot grupul emitea opinia eronată).

Cel mai interesant de dezvoltat ni se pare situaţia în care acest al doilea subiect (numit subiect-„complice") este mai întâi de acord cu grupul, dar spre sfârşitul experimentului dă răspunsurile exacte (deci efectuează „disidenţa", intră în contradicţie cu grupul). Asch numeşte această activitate „eliberare", ceea ce nu îi conferă totuşi subiectului naiv ce a acţionat la început conformist cu grupul un grad de independenţă egal cu cel pe care l-ar fi avut un subiect independent într-un grup unde n-ar fi existat subiect-partener. Explicaţia pe care o putem da acestui fenomen se situează pe intervalul a două paliere, relativ convergente.

- Subiectul respectiv suferă o acţiune de „ancorare". Mai exact, el a găsit deja o argumentare şi raţionalitate pentru răspunsul său contrar evidenţei perceptive, dar conformist grupului. Adoptarea unei poziţii corecte ar cere acum un efort însemnat prin căutarea nu numai a unor argumente în favoarea acesteia, ci şi a unor contraargumente la propriile raţionalităţi anterioare.

Acest lucru ar presupune un efort susţinut de descentrare şi apoi de recentrare (vezi şi conflictul sociocognitiv). Concluzia bazată pe o logică a „minimului efort" – cu însemnate consecinţe în plan adaptativ – este aceea că el va încerca să-şi armonizeze poziţia pe cât se poate mai apropiată de cea corectă, totuşi fără a-şi contrazice total propriile raţionalităţi iniţiale (de remarcat faptul că subiectul nu ştia că se află într-o situaţie experimentală

propriu-zisă şi, ca atare, acţiunea sa este una bazată pe mecanisme şi finalităţi proprii modului său cotidian de acţiune).

- O a doua cauză ţine de dimensiunea publică a răspunsului (deci depăşeşte faza internă a elaborării şi consolidării acestuia) şi este nuanţată de faptul că subiectul naiv trebuie să-şi emită public percepţiile.

Automat, această condiţie îi induce subiectului tendinţa de a nu produce public o dovadă de „inconstanţă", dimensiune nesituată în lista deziderabilităţii sociale. Astfel, faptul că a emis public o opţiune circumscrie tot un efect de ancorare, numai că, dacă la început vorbeam de o ancorare cu dimensiuni predominant cognitive, în acest al doilea caz credem că putem face referire la un efort de ancorare condiţionat socioafectiv.

În manieră didactică, aceste experimente ne subliniază şi mai puternic dubla deschidere (aparent contradictorie) între, pe de o parte, asigurarea pentru elevi/studenţi a unui mod flexibil de gândire, a unei maniere dinamice de percepere şi integrare internă a realităţii cu care intră în contact şi, pe de altă parte, necesitatea de a defini totuşi într-o manieră sistemică şi riguroasă aceeaşi realitate.

Practic, putem folosi modelul vechilor şcoli de gândire – adaptat unor metode de interacţiune didactică moderne – prin care îi vom cere, spre exemplu, fiecărui cursant în parte să elaboreze un proiect de argumentare a unei probleme în care acesta crede. După ce va prezenta în faţa celorlalţi acel referat (considerăm important de subliniat necesitatea unei atmosfere festive, de certificare şi încurajare a efortului depus, precum şi de dezvoltare a unei identităţi a grupului respectiv), îi vom cere să argumenteze într-un alt referat tocmai ceea ce a negat prin referatul de faţă (urmând ca într-o a treia ipostază să-şi consolideze un proiect care să combine cele două faţete distincte ale problemei în cauză). Este un exerciţiu util, mai ales în cadrul ştiinţelor socioumane, unde, de cele mai multe ori, realitatea este un ansamblu unic al unui evantai de factori psihologici, sociali şi fizici (la un nivel mai puţin elaborat, o atare tehnică se înscrie în ceea ce vom denumi, în capitolul final al lucrării, *controversa creativă*).

Privitor la schimbările atitudinale, este util să aducem în discuţie cercetările lui Kelley şi Woodruff (*apud* Newcomb, Turner, Converse, 1965, p. 103). În cadrul acestora, grupuri diferite de studenţi ai unui colegiu de pregătire a profesorilor au audiat o conferinţă înregistrată despre validitatea metodelor de predare moderne; conferinţa a fost punctată prin aplauze de şapte ori în punctele ei majore. Unora dintre studenţi li s-a spus că respectiva conferinţă a fost înregistrată mai devreme la ei în şcoală, fiind astfel conduşi spre credinţa că membri ai colegiului lor au răspuns favorabil la conferinţă. Unui alt grup de studenţi li s-a spus că aplauzele vin de la ascultători care nu fac parte din colegiul lor. Deşi conferinţa a produs schimbările atitudinale aşteptate la ambele grupuri, schimbările cele mai mari le-au avut studenţii cărora li s-a spus că membrii propriului colegiu au reacţionat cu căldură la audierea conferinţei.

Atunci când o activitate se desfăşoară în cadrul unui grup, prezenţa celorlalţi poate să influenţeze comportamentul unui membru al respectivului grup. Este un fenomen interesant, util de studiat în cadrul activităţii educaţionale, activitate care foloseşte din ce în ce mai mult metode de interacţiune didactică. Robert B. Zajonc a împărţit această paradigmă (a facilitării sociale) în:

- efectele publicului – atunci când celelalte persoane din grup nu se implică în activitatea subiectului, fiind definite de atributul „pasivităţii" (în plan didactic vom identifica aceasta prin exemplul scoaterii unui elev la tablă pentru a rezolva un exerciţiu);

– efectele de co-acţiune – dimensiune a facilitării sociale ce introduce în ecuaţie participarea activă a celorlalţi membri ai grupului (mai apropiată de metodele moderne de interacţiune educaţională).

Să dezvoltăm câteva perspective de analiză. În ceea ce priveşte prima situaţie, cercetările au identificat atât efecte pozitive, cât şi efecte negative asupra îndeplinirii unei sarcini de către subiect; interesantă a fost însă dezvoltarea unei legături între tipul de activitate/gradul de dificultate a acesteia şi randamentul înregistrat în prezenţa unui public pasiv; astfel, dacă subiecţii care au fost îndemnaţi să execute o sarcină de joasă sau medie dificultate au fost stimulaţi de existenţa unui astfel de public, în schimb, în condiţiile creşterii nivelului de dificultate al sarcinii, probabilitatea apariţiei insuccesului creşte.

În această a doua ipostază, supramotivarea subiectului pentru sarcină, în loc să dinamizeze activitatea acestuia antrenând resurse de atenţie, implicare, dezvoltarea superioară a termenilor respectivei activităţi, devine un factor frenator, de blocaj şi inhibiţie. Zajonc spune că „prezenţa spectatorilor facilitează performanţa şi diminuează învăţarea" (în *Influenţa socială – texte alese*, 1996, p. 56). De altfel, cercetările lui Jackson *et al.* (*apud* Faulkner, Littletod, Woodhead, 1998) au demonstrat că anumite avantaje privind succesul rezolvării unei probleme au putut fi identificate în grupurile de elevi care au lucrat împreună, chiar în cazul în care aceşti elevi nu au discutat deloc între ei.

Se cuvine însă făcută aici o precizare: în opinia noastră, numărul membrilor/mărimea grupului pasiv poate să introducă variabile noi în proces. Astfel, un public restrâns poate determina efecte similare activităţii de co-acţiune, chiar dacă persoanele respective asistă fără să intervină la activitatea subiectului. Jackson şi Latane spun că „efectul asupra altor persoane creşte în funcţie de număr" (Myers, 1990, p. 275).

Dacă grupul în cauză se măreşte, apar probleme determinate de diminuarea contactului dintre persoană şi grup (chiar dacă acest contact evoluează în sfera posibilului, şi nu în aria realului); de altfel, dacă în primul caz numărul restrâns de membri dezvoltă posibilitatea unor interrelaţionări (apare un feedback motivaţional, mult mai clar reliefat la nivelul mimicii şi gesturilor persoanelor din public), în cel de-al doilea caz subiectul se confruntă nu cu câteva persoane, ci cu o structură supradimensionată acestora, care este mai greu divizibilă în indivizi izolaţi.

Un alt aspect important al acestei probleme îl reprezintă fenomenul de „chiul social" sau de „dezindividualizare" care poate apărea în cadrul grupului. Mai precis, este vorba despre tendinţa unora dintre membrii grupului de lucru de a nu se integra total în activitate; sarcina nefiind conturată individualizat, ci doar entităţii de grup, ei se simt degrevaţi de efortul respectiv, transferând responsabilitatea implicării celorlalţi colegi, membri ai grupului. De ce aducem în atenţie această interogaţie? Deoarece putem lesne să ne întrebăm dacă efectele publicului, ale căror avantaje la care tocmai am făcut referire se pot dezvolta într-o asemenea perspectivă, nu fac utilă o astfel de trăsătură a grupului. În acest mod, dacă în momentul de faţă toate studiile didactice incriminează neparticiparea tuturor membrilor grupului la activitatea presupusă de respectiva metodă de interacţiune educaţională (lăsând să se înţeleagă că acest lucru îl reprezintă paradoxul acelor metode şi o limită serioasă a lor), această nouă perspectivă a lucrurilor nu ar schimba total posibilităţile de cercetare? Pe de altă parte, fenomenul de „chiul social" poate să aibă la bază o strategie de manipulare exercitată de membrii neimplicativi ai grupului; A. Cardon (2002) observă că, dacă în dialogul dintre două persoane (şi putem extinde aceasta la dezbaterea unei probleme în cadrul unui grup) una dintre ele se preface că nu înţelege ceea ce se petrece şi nu percepe dinamica discuţiei, această manieră de lucru poate să fie cauza responsabilizării

persoanei partenere sau restului membrilor grupului. Aceştia se vor simţi responsabili de problemă şi de aplicarea ei, dar vor fi, de asemenea, responsabilizaţi să facă ceva ca persoana în cauză să înţeleagă problema. Ceilalţi se vor chinui în a o ajuta pe aceasta să priceapă (roluri ce le vor consuma multă energie), pe când persoana iniţiatoare a jocului de manipulare, în ciuda aparenţelor, va fi cea care va avea ceva de câştigat, fiind degrevată de a avea vreo contribuţie la activitate.

Cât despre cel de-al doilea caz analizat, şi anume efectele de co-acţiune, se observă dominanţa actelor cooperative în raport cu cele competitive. Semnalăm şi aici faptul că nu putem opera foarte clar o distincţie între competitivitate şi cooperare într-un fenomen real: astfel, orice acţiune definită de către un referenţial drept una de colaborare include elemente ale actului competiţional şi invers.

Problema co-acţiunii o regăsim şi sub alte aspecte în cercetările în domeniu; alţi autori (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1992, p. 313), referindu-se la interdependenţa în grupurile de lucru, vor preciza trei tipuri: grupurile „negociatoare", care încearcă să-şi dezvolte strategia prin compromisuri; grupurile de co-acţiune, când membrii acţionează relativ independent în activitatea ce-i defineşte, dar posedă un anumit grad de interdependenţă (exemplul oferit de cei doi autori este cel al colectivului didactic al unei facultăţi în care profesorii îşi ţin orele separat, dar colaborează atunci când e vorba să elaboreze o nouă formă de curs) şi grupul de interacţiune, ce presupune că acesta din urmă nu va putea să se desfăşoare plenar până când toţi membrii componenţi nu îşi îndeplinesc atribuţiile.

Analiza celor două ipostaze de influenţă („facilitare" este termenul pe care-l foloseşte Zajonc) este o premisă de la care pornim în studierea complexului fenomen comunicaţional în cadrul unui grup uman în sens general şi al unui grup (al unei echipe) didactic(e) de lucru, în particular. Desigur că, în practică, nu putem vorbi despre un grup absolut pasiv sau totalmente co-acţional; unii dintre membrii fiecărui grup se implică în activitate, alţii dimpotrivă. Nuanţând şi mai mult, putem spune că şi în grupa membrilor care se implică în activitate deosebim mai multe grade diferite de implicare.

Această gradare a implicării poate avea un număr extrem de mare şi de variat de cauze; putem totuşi să vorbim despre cauze psihice (care ţin de natura internă a fiecărei persoane în parte) şi cauze sociale (ce sunt circumscrise interrelaţionărilor specifice din cadrul grupurilor de referinţă pentru persoanele respective). La intersecţia acestor categorii identificăm şi cauze mixte (în dublu sens, relevat de modul în care societatea acţionează ca un emiţător pe extrem de multe canale, iar individul, drept receptor pasiv sau activ al acestor stimuli ce intră în zona sa de filtrare informaţională).

10.3. Normele de grup şi conformarea membrilor

Într-o cercetare pe care am efectuat-o în legătură cu importanţa conflictului în activitatea şcolară (vezi capitolele 6-8), răspunsurile cadrelor didactice chestionate evidenţiau că în grupurile şcolare nu se pune suficient accent pe dezvoltarea unor norme de către membrii respectivelor grupuri (chiar dacă această dezvoltare a normelor ţine şi de degajarea unei anumite doze de conflict). În această cercetare, cadrele didactice chestionate răspundeau la un item în proporţie de 76,66% că au folosit în activitatea proprie la clasă conflictul de idei între elevi; la itemul următor, 67,3% răspundeau că apariţia unui conflict puternic de idei între elevi reclamă întotdeauna intervenţia cadrului didactic. Or, tocmai intervenţia prematură a cadrului didactic împiedica apariţia normelor de grup şi făcea echipa educaţională neautentică din această perspectivă. Cazul identificat este similar strategiilor de construcţie

americane; o glumă despre aceste strategii spune că americanii, atunci când construiesc o clădire, trasează străzile după ridicarea construcţiei, în jurul acesteia, într-un mod foarte riguros, în unghiuri de 45, 30 şi 90 de grade. Spre deosebire de americani, constructorii japonezi, după ce au construit clădirea, ar afâna pământul din jurul ei şi l-ar însămânţa cu iarbă, lăsând oamenii să-şi facă propriile cărări; abia după aceasta vor turna asfalt pe cărările deja create. Similar glumei, modul de intervenţie al constructorilor japonezi caracterizează climatul propice pentru dezvoltarea grupului prin apariţia normelor rezultate din interacţiunea multiplă a membrilor acestuia.

În această secţiune ne-am propus să ne focalizăm demersul mai mult pe tipul de cauze ce ţin de gradul, numărul şi modul de interrelaţionare în cadrul unui grup: una dintre cauzele majore care se încadrează în această categorie o reprezintă normele de grup. Acest factor are o importanţă covârşitoare asupra grupului în ansamblul său, cu o zonă de impact şi asupra individului ca atare.

În sine, *norma* desemnează „standarde ale comportamentului membrilor unui grup, care se aşteaptă să fie urmate şi care sunt întreţinute de sancţiuni pozitive şi negative" (Vander Zanden, 1987, p. 213) sau „reguli pentru comportamente acceptate şi aşteptate. Normele descriu comportamentul potrivit" (Myers, 1990, p. 168). Alţi autori descriu normele drept „reguli şi patternuri ale comportamentului care sunt acceptate şi aşteptate de către membrii unui grup" (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1992, p. 326). Sau mai simplu, aşa cum tratează fenomenul Dominique Oberle şi Jean-Léon Beauvois, „atunci când o opinie comună se stabilizează şi începe să definească ceea ce este dezirabil, ea devine o normă a grupului căpătând valoare de cvasiprescripţie" (De Visscher, Neculau, 2001, p. 309). Norma poate fi privită la nivel de grup sau în calitatea ei de regulă socială inconştientă şi general acceptată; un exemplu al acesteia din urmă este salutul. Salutul este o normă pe care o internalizăm. Dacă un cunoscut nu ne răspunde la salut, încălcarea normei ne face să ne întrebăm asupra motivelor care l-au determinat să nu o facă; în acest mod, normele guvernează relaţiile de comunicare acceptabile dintre oameni.

În analiza varietăţii de norme putem deci remarca doi factori care au o influenţă majoră: patternul (modelul, structura) şi intensitatea.

Primul se referă la comportamentele ce sunt acceptabile şi inacceptabile, iar intensitatea priveşte extinderea la care comportamentele sunt aprobate şi la care sunt dezaprobate; cei doi factori sunt încorporaţi în Modelul Întoarcerii Potenţiale (RPM) al lui J.M. Jackson. Spre exemplu, grupul poate considera acceptabil un lucru, chiar dacă îl dezaprobă cu totul; există şi un caz opus, bineînţeles, în care grupul poate aproba la maxim un lucru, pe care îl consideră însă inacceptabil.

Cele două fenomene, aparent paradoxale, sunt, desigur, în legătură: astfel, spre exemplu, să considerăm o normă conform căreia studenţii trebuie să se implice în activitatea de grup. În acest caz, să considerăm că grupul îi dezaprobă relativ pe cei care nu se implică deloc şi îi aprobă extrem pe cei ce se implică. În momentul în care cei care se implică depăşesc însă o valoare acceptată de grup (pe o scară de zece trepte, să presupunem că aceasta este treapta şapte), situându-se, spre exemplu, la valoarea nouă, lucrul devine pentru grup inacceptabil pentru că cei ce se implică atât de mult le impun celorlalţi un stres distorsionat în raport cu sarcina.

Preluând modelul lui Jackson, R.A. Schmuck şi P.A. Schmuck (1992, pp. 216-219) fac o extensie asupra activităţilor şcolare, vorbind despre:

- intensitatea normei;
- nivelul comportamentului tolerabil;
- cristalizarea normei (cu accent direct asupra coeziunii echipei – cristalizarea fiind văzută ca un indicator puternic al acesteia);
- ambiguitatea normei;
- integrarea normei;
- corespondenţa şi congruenţa normei, văzute drept caracteristici definitorii în interacţiune directă cu procesul de învăţământ.

În aceeaşi ordine de idei, putem extrapola experimentele lui Muzafer Sherif şi putem spune că, în lipsa unei norme existente în mod obiectiv, participanţii la o activitate de grup au un punct de referinţă intern (subiectiv) ce este, după părerea noastră, un raport dintre normele pe care individul în cauză îşi doreşte să le găsească în cadrul grupului şi inferenţele pe care acesta le face în funcţie de normele despre care crede că ceilalţi doresc să funcţioneze în cadrul grupului.

Este vorba despre o negociere pe plan intern a persoanei cu ea însăşi, un tip de negociere reflexivă; putem invoca aici metoda reflecţiei didactice, cu folosirea acesteia în cadrul microgrupurilor nou-constituite înainte de apariţia planului extern de negociere a normelor. Încurajarea de către cadrul didactic a conştientizării unui astfel de proces credem că este deosebit de benefică în planul dezvoltării personale, dar şi în al celei de grup şi se poate realiza practic prin utilizarea unor interviuri care să cuprindă întrebări de tipul:

- „Ce tip de norme ţi-ar plăcea să funcţioneze în cadrul grupului în care te afli?"
- „Ce norme crezi că ar dori colegii tăi să funcţioneze în cadrul grupului?"
- „Care sunt normele comune şi care sunt cele diferite? Cum ar putea fi micşorate diferenţierile dintre normele tale şi ale celorlalţi?" etc.

Într-o etapă ulterioară apar negocierile implicite ale normelor (atunci când persoana nu îşi exprimă direct preferinţa pentru o normă, dar încearcă în paşi mici să introducă cât mai mult din ea în viaţa grupului; uneori negocierea implicită nu este voluntară), pentru ca apoi să apară şi unele negocieri explicite, atunci când părţile nu au ajuns la un acord satisfăcător în privinţa tipului de normă.

Trebuie să se ţină seama de faptul că fiecare partener are propriile expectaţii privind normele şi propriile interpretări ale comportamentului celuilalt. Pentru a clarifica ideea, să luăm exemplul unui profesor care predă la un liceu bun, unde are o atitudine relaxată, amicală faţă de elevi, iar aceştia răspund la fel, în sensul aprecierii respectivului profesor. Dar acelaşi profesor este pus în situaţia de a preda câteva săptămâni – suplineşte un coleg – la un liceu unde cerinţele sunt mult mai scăzute, elevii nu învaţă etc. El va adopta aceeaşi atitudine relaxată, amicală, aşteptând ca elevii de la acest din urmă liceu să se comporte ca şi elevii proprii; de reţinut că el nu explicitează norma în sensul transformării ei în regulă. Însă elevii de la liceul unde suplineşte sunt obişnuiţi cu profesori mai autoritari, care să-i „ţină în frâu", aşteptările lor privind comportamentul unui profesor fiind în această direcţie; astfel, ei îi vor face probleme profesorului nostru, interpretând relaxarea sa în relaţii ca dovadă de slăbiciune, de incapacitate de a se impune în faţa lor.

Normele pot să fie factori deosebit de importanţi atât în apariţia, cât şi în rezolvarea conflictelor în grup; mai mult, este posibilă apariţia unor norme de grup prin care să fie susţinută desfăşurarea conflictului (Raven, Rubin, 1983). „Norma este orice atitudine, mod de a percepe, scop sau pattern comportamental care este împărtăşit de partea dominantă dintr-un grup." Normele sunt văzute ca un „mod corect de a gândi" de către mulţi dintre membrii grupului. Noii membri învaţă aceste norme, iar membrilor mai vechi care au unele nelămuriri le sunt impuse de către grup. Credem că este, de altfel, interesantă dezvoltarea unei perspective în care, pentru un conflict sociocognitiv dincolo de vârsta

„neconservatorilor" lui Mugny, sunt implicaţi nu copilul şi adultul, ci individul şi grupul. Grupul poate avea aceeaşi posibilitate de identificare a normelor „corecte" şi conflictul între normele individuale şi cele ale grupului poate fi la fel de puternic, individul fiind închis în acest conflict. Este cu atât mai interesant de studiat, cu ajutorul acestui instrument, modul în care un grup situat în afara moralei sociale închide într-un astfel de conflict un membru nou.

O clarificare mai largă a conceptului de *normă* din perspectiva organizaţiei şi a învăţării în organizaţie ne este oferită de către Karl E. Weick şi Susan J. Ashford : „Astfel", spun cei doi autori, „noi credem că învăţarea individuală este dublu influenţată de colectiv (prin cultură, acţiunile şi comunicarea cu ceilalţi), este transmisă de colectiv şi reprezentată în colectiv în formă de cultură, patternuri acţionale (incluzând acţiuni coordonate) şi proceduri de operare standardizate" (în Jablin, Putnam, 2001, p. 709). Weick şi Ashford accentuează că, în învăţarea organizaţională, organizaţia este focalizată pe *ceea ce este corect, şi nu pe ceea ce este greşit*. Această învăţare nu trimite spre detectarea şi corectarea erorilor, ci priveşte lucrurile ce merg în direcţia corectă şi modalităţile prin care putem să le păstrăm. Dacă oamenii văd lucrurile diferit şi învaţă lecţii diferite de la „aceleaşi" date, atunci avem de-a face cu o situaţie critică în cele mai multe dintre cazurile de învăţare organizaţională.

Atunci când există multiple dezacorduri în grup în urma unei negocieri implicite, cadrul didactic trebuie să provoace negocierea directă între membrii acestuia deoarece, în caz contrar, pot apărea conflicte (a căror cauzalitate nu este evidentă) sau poate optimiza grupul prin aducerea unor membri noi, înlocuirea unor membri sau realizarea conceptului de *grup didactic interşanjabil* (membrii unui grup se pot muta în altul, dar doar în ipostaza în care un număr egal de membri din grupul în care doresc să se integreze acceptă să-l părăsească pe acesta în favoarea echipei din care au plecat primii). De altfel, Sherif menţionează că, în procesul de stabilire a normelor, „acest proces dinamic continuă până ce normele cele mai potrivite cu situaţia sunt găsite" (în *Influenţa socială – texte alese*, 1996, p. 78). Câteodată, negocierea normelor în interiorul unui grup se face prin apelul la normele existente anterior unei schimbări situaţionale. A. Cardon (2002) ilustrează aceasta prin cazul clasic al rezistenţei la orice directivă dată de un şef nou prin compararea ei deschisă cu ordinele date în aceeaşi arie metodologică de către un manager anterior (formulări de tipul: „Fostul şef nu ne cerea să facem asta" sau „Cu celălalt manager procedam mai degrabă în acest mod" trimit la o testare a autorităţii noului conducător şi, simultan, la încercarea subordonaţilor de a nu părăsi normele cu care s-au obişnuit). Un exemplu similar se regăseşte destul de des la elevii/studenţii obişnuiţi cu cerinţele unui anumit profesor şi care întâmpină cu acelaşi tip de formulări exigenţele unui dascăl nou. Acelaşi autor remarcă faptul că alteori, în organizaţii, sistemul de reguli-nou instituite poate fi testat într-un mod subtil de unul dintre membrii organizaţiei, încălcând-o pe una dintre ele după ce a respectat-o un timp oarecare (câteva săptămâni, de obicei). Dacă managerul care a instituit regula îl trage pe angajat la răspundere pentru încălcarea acesteia, angajatul va pretinde că „a uitat" sau că a făcut „o simplă greşeală". El va şti că regula este încă în vigoare. Dacă, aşa cum se întâmplă adesea, managerul nu este consecvent cu propriile decizii şi nu îl interpelează pe angajat, toată lumea va şti că decizia şefului nu mai este valabilă şi că poate fi considerată de acum înainte ca şi inexistentă. Uneori, angajaţii cu mai mare experienţă îi împing pe unii dintre cei mai puţin experimentaţi să încalce regula pentru a vedea – fără să aibă de suferit din această cauză – dacă regula mai este sau nu de actualitate.

Un alt aspect important al procesului de negociere a normei este că acesta e influenţat de prestigiul celorlalţi participanţi şi de existenţa sau inexistenţa unor structuri/experienţe anterioare ale subiectului în domeniul în care se desfăşoară activitatea.

Luthans (1985, p. 376) ne oferă cinci funcţii interesante care definesc, în opinia autorului, normele într-un grup:

- normele asigură succesul sau, după caz, supravieţuirea grupului;
- reflectă preferinţele membrilor puternici din grup;
- simplifică şi fac predictibil comportamentul ce se aşteaptă de la membrii grupului;
- întăresc rolurile specifice, individuale ale membrilor;
- ajută grupul să evite problemele interpersonale cu impact negativ.

La rândul său, Hackman (Steers, 1988, pp. 330-331) sugerează că normele sunt definite de cinci dimensiuni importante:

1) normele au caracteristicile structurale ale grupului, ceea ce sumarizează şi simplifică procesele de influenţare în grup;
2) normele se aplică doar comportamentului, nu şi gândurilor şi sentimentelor. Pe de altă parte, normele se pot fundamenta în gânduri şi sentimente, dar ele ca atare nu le guvernează pe acestea. Hackman denumeşte acest din urmă fenomen „acceptarea privată";
3) normele sunt, în general, dezvoltate numai pentru comportamente care sunt văzute ca importante de către cei mai mulţi membri ai grupului;
4) normele se dezvoltă, de obicei, într-un mod gradat, dar procesul poate fi accelerat dacă membrii doresc aceasta;
5) nu toate normele se aplică la toţi membrii. Aplicarea lor este influenţată de vârsta membrilor, ierarhia în grup, sex etc.

Să ne oprim câteva momente asupra acestor principii enunţate de Hackman şi să realizăm o analiză focalizată pe microgrupul şcolar/universitar.

Privitor la prima regulă, conform căreia normele au caracteristicile structurale ale grupului, ceea ce sumarizează şi simplifică procesele de influenţare în grup, vom lua ca exemplu un microgrup ce are în tabela sa de valori cooperarea sau participarea neconflictuală (cele două elemente operează pe aceeaşi coordonată, dar sunt sensibil diferite în practică; astfel, dacă în primul caz sunt căutate şi provocate acţiunile de răspuns completativ în sensul îmbinării activităţilor, în cel de-al doilea sunt valorizate atitudinile de evitare a conflictului – aspect asupra căruia vom insista –, chiar dacă discrepanţele şi dizarmoniile din grup nu sunt rezolvate). Ne putem închipui ca acţională o normă formulată în modul următor: *dacă un coleg, în timpul sarcinii pe care grupul trebuie să o îndeplinească, formulează o sugestie contrară ideilor tale, consider-o o idee nouă, şi nu neapărat un atac la persoana ta sau la ideile tale*. O astfel de posibilă regulă poate dezamorsa conflicte aflate de asemenea în potenţialitate; desigur, aşa cum am arătat mai sus, există norme a căror negociere este indirectă, nemanifestă, dar, în negocierea manifestă a normelor, moderatorul poate dezvolta împreună cu grupul formulări adecvate şi suple, flexibile, care să poată fi individualizate, acceptate şi interiorizate într-un mod specific, dar şi propriu grupului, de către indivizi diferiţi.

Cea de-a doua regulă formulată de către Hackman spune că „normele se aplică doar comportamentului, nu şi gândurilor şi sentimentelor". Ceea ce putem imediat sublinia este observaţia conform căreia foarte multe conflicte ce apar în echipele didactice care posedă un grad de structurare primar/incipient se fundamentează pe înlocuirea frecventă a câmpului de evidenţiere comportamentală cu planul interior, al gândurilor şi sentimentelor persoanelor. Trebuie făcută această distincţie încă de la constituirea echipei şi, mai ales, trebuie subliniat în determinarea şi optimizarea surselor conflictuale că acceptarea normei la care

a ajuns – prin consens – întregul grup nu va fi niciodată complet interiorizată în relaţie cu toate gândurile şi sentimentele persoanelor implicate. Mai mult, se poate lesne observa că aceste norme au, în funcţie de ceea ce numim „acceptarea privată" şi de fenomenul de filtrare, o reprezentare diferenţiată (chiar dacă pe o structură comună) şi o înţelegere specifică în funcţie de fiecare individ în parte (nu în ultimul rând, remarcăm că aceeaşi normă poate funcţiona diferit în situaţii diferite). Iată de ce diferenţierea între cele două planuri (comportamental, pe de o parte, şi al gândurilor şi al sentimentelor, pe de alta) devine extrem de utilă în această etapă.

O altă arie de conflict o reprezintă nivelul de referinţă al normelor. Desigur că acestea au fost dezvoltate să reglementeze un comportament anume sau un set de comportamente. Există însă tendinţa unor membri ai echipei didactice să extindă extrem de mult aria de activitate a normelor dincolo de comportamentele care le-au generat. Această situaţie duce la dezvoltarea unui conflict artificial, comportament nenormat – normă de grup, care poate pune sub semnul întrebării însăşi utilitatea sau chiar existenţa normei în cauză. Spre exemplu, dacă s-a decis ca liderul de grup să aibă autoritate extinsă pe timpul realizării sarcinii didactice, în momentul în care se încheie activitatea, dacă liderul continuă să-şi exercite prerogativele dobândite în timpul acesteia, el va fi, în cele mai multe cazuri, contestat de către grup. Pe de altă parte, lipsa de flexibilitate în a transfera segmente ale normei asupra altor comportamente poate împiedica soliditatea şi coeziunea grupului.

Procesul de dezvoltare a unei norme este un proces continuu de interrelaţionări; putem afirma că există o perioadă de necesitate a normei, una de exersare a acesteia, o a treia de funcţionalitate a normei, urmată apoi de un proces, nedeterminat în timp, de diferenţiere şi flexibilizare a sa. Putem să fim de acord cu Hackman că dezvoltarea normelor poate fi accelerată dacă membrii grupului o doresc, însă, după părerea noastră, aria de acţiune a normei tinde să scadă în acel moment (lucru ce se datorează faptului că acceptarea privată se face prin acomodarea mecanismelor proprii la realitatea grupului, acomodare care are o durată diferită de la persoană la persoană). Tocmai de aceea o accelerare a dezvoltării normei, chiar dacă întruneşte adeziunea membrilor, este posibil să nu întrunească şi potenţialităţile de dezvoltare şi acceptare privată a lor. Putem spune chiar că *există un ritm propriu de însuşire şi dezvoltare a normei pentru fiecare membru în parte* şi astfel este importantă găsirea unor condiţii optime, proprii fiecărui grup.

În ceea ce priveşte cea de-a cincea regulă a lui Hackman, potrivit căreia nu toate normele se aplică la toţi membrii, într-adevăr, normele au o acţiune diferenţiată în funcţie de anumite caracteristici ale acestora. Într-un grup mixt, desigur că norma este aceeaşi pentru toţi, dar, dacă este necesar pentru realizarea sarcinii să se mute un obiect mai greu dintr-un loc în altul, această sarcină le revine băieţilor din grup. La o primă vedere, diferenţierile de care vorbim aici sunt pasibile de conflicte (deoarece introduc o anumită inegalitate în grup); la o privire mai atentă, observăm că tocmai aceste diferenţieri au proprietatea de a structura grupul, de a produce ierarhii şi roluri. Identificăm astfel în cadrul grupurilor roluri diferite care se combină între ele şi devin factori importanţi în producerea efectelor sinergice dorite de conducătorul lecţiei/seminarului.

G.H. Morris şi Robert Hooper (*apud* Hybels, Weaver, 1989, p. 175) au observat că normele devin foarte importante atunci când apar probleme; ei disting între două tipuri de norme: *de remediere* şi *legislative*. Normele de remediere sunt norme care există, dar care trebuie reamintite oamenilor. Un director care le-a cerut angajaţilor să nu mai întârzie la şedinţele săptămânale şi a afişat această regulă în holul instituţiei îi va reaminti unui angajat ce a întârziat că a cerut acest lucru şi îl va pedepsi. Normele legislative sunt reguli noi care sunt create pentru a evita probleme viitoare. Să luăm acelaşi exemplu cu directorul

care i-a anunţat pe angajaţi să nu întârzie la şedinţe, dar nu a mai trecut acest lucru la avizierul din hol; atunci când un angajat întârzie, acesta poate motiva că a lipsit la şedinţa în care directorul a făcut anunţul şi nu a ştiut. Atunci directorul îl poate primi în şedinţă, dar va anunţa că de acum încolo va afişa toate deciziile luate în holul instituţiei pentru a nu mai exista astfel de discuţii.

Într-un studiu efectuat de H.C. Kelman găsim o caracterizare interesantă a proceselor de influenţă; considerăm că putem – păstrând anumite grade de convergenţă – să le considerăm pasibile şi de apariţia normelor de grup. De altfel, trebuie spus aici că ne interesează cu precădere modul în care normele apar, deoarece în practica educaţională nu doar funcţionarea sistemului normativ este importantă în echipele alcătuite pentru rezolvarea anumitor sarcini didactice, ci şi modul cum putem influenţa procesul de dezvoltare a unor echipe sinergice care ar presupune norme interiorizate.

Kelman numeşte trei procese de influenţă: complezenţa, identificarea şi interiorizarea, pe care le defineşte după cum urmează (*cf. Influenţa socială – texte alese*, 1996, pp. 150-151):

- *complezenţa* – „individul acceptă influenţa pentru că speră să obţină o reacţie favorabilă de la altă persoană sau de la grup";
- *identificarea* are loc atunci „când individul acceptă influenţa pentru că doreşte să menţină o relaţie satisfăcătoare, ce consolidează definiţia de sine, cu altă persoană sau cu un grup". Aceasta poate lua forma identificării clasice, în care individul preia rolul celuilalt, sau a unei relaţii de rol reciproce;
- cel de-al treilea proces, *interiorizarea*, survine atunci când individul acceptă influenţa pentru că substanţa comportamentului indus – ideile şi acţiunile ce-l compun – e recompensatoare intrinsec; el adoptă comportamentul indus pentru că acesta este congruent cu sistemul său de valori.

Trebuie să remarcăm faptul că, în cazul lucrului în microgrupuri (sau echipe educaţionale), chiar în situaţia când acestea nu sunt formate de către cadrul didactic, ci formarea lor este la libera alegere a elevilor/studenţilor ce compun populaţia şcolară respectivă, de cele mai multe ori întâlnim primul proces de influenţă, complezenţa. Desigur, în prezentarea pe care am intenţionat să o facem, nu este suficientă şi nici favorabilă constituirii unei coeziuni crescute de grup şi, în special, a unui climat de lucru maxim optimizat; fenomenele enunţate aici pot să devină bază de pornire în consolidarea metodelor şi instrumentelor didactice care utilizează activitatea pe echipe.

În această ordine de idei, putem considera drept un temei de răspuns explicaţia oferită de către Serge Moscovici şi Bernard Personnaz când vorbesc de fenomenul conversiunii percepute ca „un proces subtil de modificare perceptuală şi cognitivă prin care o persoană renunţă la răspunsul ei obişnuit pentru a adopta un alt răspuns, fără ca, în mod necesar, să fie conştientă de schimbare sau obligată să o facă" (în *Influenţa socială – texte alese*, 1996, p. 249). Acest comportament de conversiune apare în cazul unei influenţe exercitate – paradoxal – de către o minoritate consistentă, şi nu de către majoritate (în cel de-al doilea caz, răspunsul este doar conjunctural, în prezenţa majorităţii respective, şi nu se permanentizează ca în cazul minorităţii).

Iată de ce trebuie observat că ceea ce atribuie presiunea de conversiune din partea persoanelor din minoritate asupra altor persoane este tocmai consistenţa, continuitatea de care dau dovadă răspunsurile lor în comparaţie cu cele ale majorităţii, ce nu au cum să fie în asemenea măsură consistente. La rândul ei, Anne Maass precizează că „minorităţile tind să producă schimbări profunde şi durabile ale atitudinilor şi percepţiilor ce, în anumite

cazuri, pot să rămână inconştiente pentru ţintă. Dimpotrivă, majorităţile produc, în general, conformism general şi superficial" (în *Influenţa socială - texte alese*, 1996, p. 263).

Deşi cumulul tuturor acestor tendinţe şi factori cu importanţă acţională directă ne trimite spre o perspectivă conform căreia interacţiunile în cadrul grupului favorizează strict dezvoltarea unei soluţionări echilibrate, a unei valori ce întâlneşte media opiniilor membrilor, în argumentarea fenomenului de influenţare şi conformare la opinia grupului avem de-a face şi cu un fenomen invers, un fenomen mai dificil de explicat: este vorba despre polarizarea grupului. În esenţă, polarizarea grupului înseamnă că grupul produce întărirea tendinţelor de dezbatere pe care membrii acestuia le aveau iniţial. Myers citează experimentul lui James Stoner, care a propus unor grupuri de studenţi un exerciţiu dilematic: trebuiau să sfătuiască un scriitor ce decizie să adopte într-un anumit caz, palierul deciziilor întinzându-se de la un risc minim acceptat la o valoare de risc maxim (Myers, 1990, pp. 286-292). S-a observat că, după discuţie, nu numai că opiniile nu au fost influenţate de către grup în direcţia identificării mediei, ci, mai mult, membrii grupului au fost mai îndemnaţi în adoptarea unor poziţii extreme în comparaţie cu situaţia iniţială. În completarea acestei idei, vom aduce în atenţie şi un alt fenomen, amintit de literatura de specialitate - „fenomenul accentuării"; astfel, membrii cu potenţialităţi diferite care intră în componenţa unui grup tind mai degrabă să-şi accentueze diferenţele decât să le omogenizeze. În plan didactic, acest fenomen este important deoarece incidenţa lui poate fi una deosebit de semnificativă; mai precis, ne punem întrebarea: dacă faptele se petrec întocmai, utilizarea metodelor care folosesc grupele/echipele de elevi/studenţi mai este un factor de favorizare a instruirii lor sau nu? Pentru a putea răspunde la o asemenea întrebare, să vedem cauzele care conduc la polarizarea grupului:

- în primul rând, este vorba despre influenţa informaţională; exercitarea unei anumite puteri de expert (despre care am vorbit deja) poate conduce la o astfel de tendinţă;
- influenţa normativă este un al doilea factor important, conjugându-se cu un fenomen de escaladare a poziţiilor adoptate de către membrii grupului (desfăşurarea efectivă a acestui fenomen de escaladare urmează tipicul escaladării conflictului; mai precis, dacă cineva îşi exprimă un punct de vedere foarte îndepărtat de o medie a discuţiei, există tendinţa echilibrării acestuia printr-un punct de vedere opus, mai depărtat, de asemenea, de media respectivă).

Utilitatea luării în considerare a unor asemenea fenomene este multiplă, interpretarea acestora putând să explice anumite neconcordanţe în activitatea pe care o desfăşurăm la clasă în ipostaza folosirii unor metode ce presupun interacţiunea. Iată de ce utilizăm cu valoare de concluzie un răspuns eficient la întrebarea pe care am formulat-o mai sus: conform acestuia, devine necesară stabilirea, dezvoltarea şi optimizarea anumitor roluri în interiorul echipelor educaţionale; această perspectivă ne oferă totodată un câmp larg de posibilităţi în folosirea eficientă a metodelor şi tehnicilor de interacţiune educaţională în sprijinul învăţării.

10.4. Cooperare şi competiţie în grup

Atunci când trebuie să realizeze o activitate, membrii unui grup se pot încadra în una dintre următoarele două tendinţe: o atmosferă de *cooperare* (când părţile implicate îşi văd scopurile congruente ori acestea coincid) şi o atmosferă de *competiţie* (când părţile implicate îşi văd în mod reciproc scopurile ca fiind contradictorii). În cazul cooperării, membrii

grupului lucrează împreună pentru a-şi atinge obiectivele şi scopul fiecărui membru este compatibil ori complementar cu scopurile celorlalţi membri. În cazul competiţiei, membrii nu-şi împart resursele, în eforturile lor nu există coordonare şi - în mod conştient sau nu - încearcă să se stânjenească reciproc pentru a-şi atinge obiectivele propuse. Aşa cum subliniază Morton Deutsch, membrii grupului care au o orientare competitivă cred că pot să-şi atingă scopurile doar dacă alţi membri eşuează în acest efort.

Thomas C. Schelling (în Hinton, Reitz, 1971) a efectuat un interesant studiu asupra negocierii, deosebind coordonarea implicită (când există interese comune) de negocierea implicită (când interesele diferă). La coordonarea implicită (proprie cooperării), el a propus câteva exerciţii dintre care luăm ca exemplu următorul: alegeţi un partener şi numiţi cuvântul „cap" sau cuvântul „coadă" la un semn al mâinii - dacă şi dumneavoastră, şi partenerul dumneavoastră veţi numi acelaşi cuvânt în acelaţi timp, câştigaţi amândoi jocul. Ideea coordonării implicite porneşte de la premisa că oamenii pot să îşi armonizeze intenţiile şi expectaţiile cu ale altora dacă fiecare dintre parteneri cunoaşte faptul că celălalt încearcă acelaşi lucru ca şi el. Partenerii vor identifica la un moment dat o „cheie" a modului în care se vor putea armoniza.

Negocierea implicită, pe de altă parte, porneşte de la ideea că există un conflict de interese (ea este similară competiţiei). Să pornim de la exerciţiul anterior: cei doi parteneri, Ionescu şi Popescu, trebuie să spună la un semn făcut cu mâna de dumneavoastră unul dintre cele două cuvinte: „cap" sau „coadă". Dacă ambii parteneri spun „cap", Ionescu primeşte trei puncte, Popescu primeşte două puncte. Dacă ambii vor spune „coadă", Ionescu primeşte două puncte şi Popescu primeşte trei puncte. Dacă unul spune „cap" şi altul „coadă", nici unul dintre ei nu primeşte puncte. Cum vor alege partenerii noştri să joace acest joc? Fiecare dintre cei doi este prizonier sau beneficiar al aşteptării reciproce în ceea ce priveşte decizia celuilalt.

Atât acţiunea de cooperare, cât şi cea competiţională aparţin grupului ca entitate, îndeplinind o funcţie instrumental-sistemică esenţială în structurarea grupei didactice, în evoluţia acesteia spre echipă educaţională. Nu putem vorbi despre cooperare sau competiţie în forme absolute decât în raţiuni de ordin didactic; în fapt, atât membrul unui grup, cât şi grupul în ansamblu se situează pe un continuum între acestea două, continuum ce ne oferă o viziune extrem de nuanţată şi de flexibilă asupra fenomenului ca atare. De altfel, unii cercetători au descoperit valori ale eficienţei grupului punând colaborarea şi competiţia împreună. Alfie Kohn, spre exemplu, spune că, „atunci când un grup încearcă să găsească soluţii la o problemă, reuşeşte să facă mai bine acest lucru când cei mai buni membri ai săi lucrează singuri" (*apud* Hybels, Weaver, 1989, p. 218). Nu trebuie să uităm că se cuvine să privim fenomenul cooperării şi pe cel al competiţiei în adevărata lor dimensiune: astfel, pentru M. Scharge (*apud* Fullan, 1998), *unul dintre cele mai persistente mituri despre cooperare constă în faptul că aceasta din urmă necesită consens*. În fapt, lucrurile nu stau chiar aşa. Colaboratorii se contrazic în mod constant. Cele mai multe dintre argumentele folosite sunt depersonalizate şi focalizate pe aria reală a dezacordului. Pe de altă parte, putem să identificăm în practică o tendinţă de individualizare a activităţii, în cazul în care cooperarea nu este satisfăcătorare, fără să putem numi această tendinţă în interiorul ariei competiţionale. Margarita Azmitia (*apud* Faulkner, Littletod, Woodhead, 1998) observă că în special adolescenţii devin deseori absorbiţi de sarcină şi încep să lucreze individual producând vorbire autodirecţionată (internă). Iată deci că trebuie să operăm cu atenţie în interiorul conceptelor de *cooperare* şi *competiţie*, dar mai ales în spaţiul de nuanţe dintre acestea două.

Un exemplu credem că este relevant în această primă discuţie asupra fenomenelor studiate; M. Deutsch şi R.M. Krauss au propus în 1960 un astfel de exerciţiu denumit jocul „camioanelor" (Deutsch, Krauss, în Hinton, Reitz, 1971). În esenţă, jocul este simplu, fiind vorba despre două camioane care pornesc în direcţii opuse, fiecare trebuind să ajungă cât se poate de repede la destinaţie; autorii specifică de la început: cele două camioane nu sunt într-o competiţie. Aici intervine însă problema: calea cea mai scurtă conduce la un punct unde doar un camion poate trece, în timp ce celălalt trebuie să aştepte. Trebuie spus că mai există două porţi care, acţionate de către fiecare concurent, pot deschide un drum alternativ ce ocoleşte punctul în cauză, dar calea aceasta este mult mai lungă, pierzându-se timp şi deci puncte. Singura situaţie în care amândouă camioanele ajung în timpul cel mai scurt posibil la destinaţie este atunci când unul dintre concurenţi decide să-l lase pe celălalt să treacă primul peste punctul de întâlnire, pierzând astfel el câteva secunde. Este varianta colaborării dintre cei doi jucători, oricare dintre celelalte fiind mult mai păguboase pentru ambii; problema este că această colaborare eficientă se petrece într-o dimensiune competiţională, unul dintre cei doi concurenţi trebuind să decidă să-l lase pe celălalt să treacă, ştiind că astfel va pierde sigur locul întâi; în schimb, amândoi vor face cele mai bune scoruri posibile.

Am adus în atenţie acest joc deoarece considerăm că prezintă plastic întrepătrunderea dintre colaborare şi competiţie în cadrul activităţilor umane (vezi şi „Dilema prizonierilor" la capitolul despre construcţia echipei).

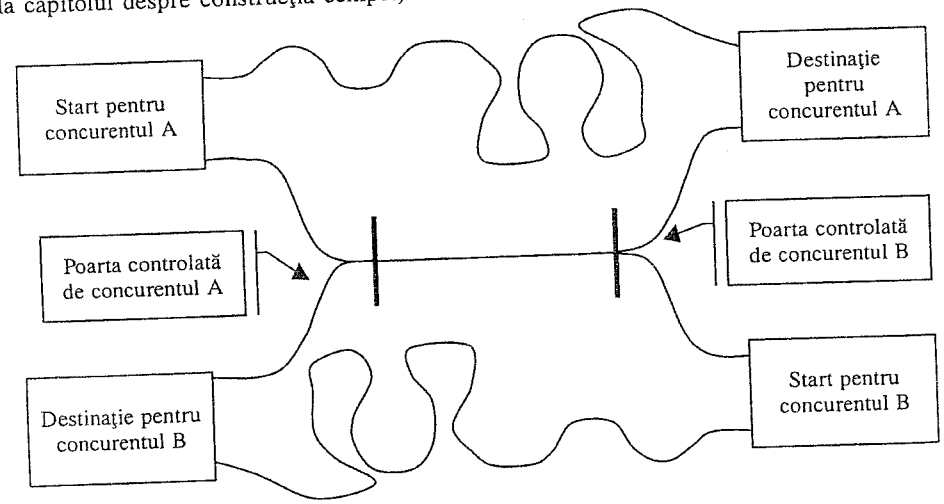


Figura 29. *Jocul „camioanelor" – adaptare după Deutsch şi Krauss*

Câteva concluzii desprinse din studiul celor doi autori sunt importante pentru viziunea asupra comunicării: (1) coexistenţa cooperativă oferă mai multă siguranţă partenerilor decât cea competitivă; (2) simpla existenţă a canalelor de comunicare nu este o garanţie că aceasta se şi petrece într-adevăr; în acelaşi timp, cu cât orientarea spre o acţiune competitivă creşte, cu atât aceste canale tind să fie mai puţin utilizate, chiar dacă ele există; (3) când există importante bariere de comunicare, constrângerea părţilor în a comunica poate fi mai eficientă decât lăsarea deciziei de a comunica sau nu la alegerea lor. În fapt,

ponderea spre una sau alta dintre cele două variabile studiate aici este dată de anumiţi factori; printre cei ce au influenţă directă asupra comportamentului competitiv putem întâlni un mare număr de „recompense":

- recompensele materiale produse de către rolul de învingător;
- recompensele de status în grupul respectiv;
- imaginea de sine;
- comunicarea etc.

Astfel, ne putem pune întrebarea: ce factori pot stimula cooperarea, factori care să contrabalanseze ponderea deosebit de semnificativă atât de ordin cantitativ, cât şi calitativ a celor enumeraţi mai sus? Paradoxal, chiar unii dintre cei pe care i-am numit aici (ceea ce aduce un aport de substanţă la viziunea integratoare competiţie *versus* cooperare în cadrul grupului) pot constitui, din unghiuri de vedere diferite, este adevărat, suporturi importante; astfel, teama de succes, precum şi anxietatea în faţa eşecului pot produce o stabilitate a recompenselor materiale, ce va conduce la o atitudine de colaborare.

Trebuie spus că, în ceea ce priveşte sintagma „teamă de succes", sintagmă aparent paradoxală, incidenţele didactice sunt multiple; teama de succes poate apărea deoarece membrii unui grup sunt conştienţi că, în cazul unor succese, va creşte intoleranţa celorlalţi şi a propriilor persoane la un eşec ulterior. În ceea ce priveşte impactul educaţional, să ne gândim doar la exemplul unui elev/student care are o astfel de anxietate, plasat fiind într-un grup orientat puternic spre obţinerea unui maxim de succes în realizarea sarcinii; apariţia conflictului, atât intern, în membrul respectiv, cât şi extern, în interacţiunile din interiorul echipei, este posibilă şi deci previzibilă. De aceea, cadrul didactic trebuie să favorizeze înlăuntrul echipelor un climat de echilibru şi toleranţă ponderată a eşecului prin tehnici de comunicare a sentimentelor şi emoţiilor în raport cu creşterea presiunii activităţilor asupra persoanelor componente ale echipelor. Aceasta pentru că, citându-l pe Denis McQuail, putem spune că într-o interacţiune competitivă putem găsi următoarele funcţii:

„– câştigarea complezenţei prin recompense ori pedepse simbolice;
- exercitarea influenţei prin cunoştinţele de expert;
- stabilirea unui status ridicat din contactele iniţiale;
- atragerea atenţiei;
- stabilirea ordinei de zi în ceea ce priveşte factorul interpersonal;
- monopolizarea timpului oferit pentru interacţiune" (Berger, Chaffee, 1987, pp. 338-339).

Pe de altă parte, cercetările în domeniu au observat că, în şcoala tradiţională, cultivarea competiţiei este preponderentă în acţiunile dominant colaborative, iar modul în care prima dintre acestea apare poate să fie unul direct, dar ne confruntăm mai ales cu modalităţi indirecte. Aronson (Myers, 1990, p. 501) evocă un caz ca acesta din urmă, situaţia des întâlnită când, la o întrebare a profesorului, elevii/studenţii se grăbesc să răspundă ridicând mâna (cei care ştiu răspunsul). Profesorul îl numeşte doar pe unul dintre aceştia şi îi oferă doar lui o notă bună, deşi era evident că şi alţi cursanţi posedau un răspuns corect; mai mult, atunci când elevul/studentul numit răspunde, ceilalţi îşi doresc ca acesta să greşească pentru a avea ei ocazia să fie întrebaţi, să ofere răspunsul corect şi să primească recompensa (notă, laudă etc.). O astfel de viziune asupra procesului de învăţământ oferă într-adevăr cadrul propice pentru formarea unei atitudini concurenţiale; iată de ce considerăm că folosirea unei activităţi de echipă care să permită, pe de o parte, implicarea tuturor elevilor/studenţilor şi, pe de alta, oferirea unui feedback pozitiv celor ce-şi îndeplinesc activităţile propuse reprezintă o perspectivă optimizatoare asupra procesului de formare-instruire.

Cu această ocazie, Myers mai formulează o întrebare pe care o considerăm importantă şi în demersul nostru: putem să ne asumăm viziunea comună asupra fenomenelor de cooperare şi competiţie conform căreia contactul competitiv dezbină întotdeauna grupul, iar cel colaborativ îl apropie, îl uneşte? Răspunsul este unul nuanţat pe diferite paliere, respectând ideea centrală care ne-a traversat acest întreg demers, şi anume aceea de continuitate în polaritate a fenomenelor de studiat.

Printre factorii care pot avea şi o incidenţă competiţională şi care conduc totuşi la unificarea, la coeziunea grupului, putem regăsi:

- o ameninţare externă;
- scopuri supraordonate;
- învăţarea cooperativă etc.

Studiile aparţinând lui Deutsch (*apud* Newcomb, Turner, Converse, 1965, pp. 353-354) şi lui Slavin (*apud* Schmuck, Schmuck, 1992, p. 235) ne oferă elemente practice privitoare la un asemenea echilibru care trebuie identificat şi dezvoltat între competiţie şi cooperare în sprijinul învăţării. În ceea ce-l priveşte pe Slavin, acesta a iniţiat o sumă de strategii care folosesc normele cooperării şi competiţiei pentru a facilita învăţarea şcolară. Într-una dintre ele, intitulată „Concursul jocurilor de echipă", fiecare cursant face parte dintr-un astfel de microgrup de învăţare, echipă ce lucrează împreună încercând să dezvolte potenţialitatea fiecărui membru al său, deoarece întregul grup nu va fi în poziţia de a câştiga acest joc în ipostaza în care există măcar un membru component al echipei nepregătit; competiţia apare aici între grupele de lucru, acest factor influenţând foarte mult cooperarea în interiorul echipelor pentru a putea fi câştigat jocul.

De altfel, putem adăuga, ca o concluzie a acestor rânduri, o situaţie observată în activitatea noastră cu studenţii; astfel, atunci când am folosit pentru o anumită activitate – de exemplu, studenţii trebuiau să joace rolurile dintr-un consiliu profesoral cu scopul de a dezvolta un proiect care să urmărească îmbunătăţirea comunicării în şcoală – trei tipuri de grupuri, unul strict competiţional, unul strict cooperativ şi unul mixt, am observat nu numai că rezultatele ultimului grup erau sensibil mai bune decât în cazul primelor două, ci şi că activitatea grupurilor competiţional şi cooperativ era neautentică, studenţii integrându-se greu în situaţii atât de stricte.

Revenind la studiul propus de către M. Deutsch, ideea de la care a pornit autorul este, în esenţă, una simplă: zece grupuri de studenţi de la Institutul de Tehnologie din Massachusetts (compuse din patru-cinci persoane, dintr-o clasă numeroasă) s-au întâlnit săptămânal; experimentatorul a stabilit, fără ca studenţii să ştie, că cinci grupuri vor fi competitive şi cinci cooperative şi că fiecare grup cooperativ va fi comparat din punctul de vedere al scorului cu un grup competitiv, membrii grupului având abilităţi asemănătoare în ceea ce priveşte realizarea sarcinii. Au fost date următoarele coordonate:

- grupurile care au trebuit să dezvolte latura cooperativă a activităţii au primit în fiecare săptămână un *puzzle* pe care trebuiau să îl rezolve în cadrul grupului. Eficienţa în rezolvarea acestei probleme presupunea evaluarea scorului obţinut de către grupul lor în comparaţie cu scorul altor patru grupuri care aveau spre rezolvare aceeaşi problemă. Grupul care obţinea media cea mai bună a rezultatelor după cinci săptămâni era scutit de o lucrare semestrială şi fiecare membru al grupului primea nota maximă; soluţia trebuia să fie oferită ca grup, dar nota era, de asemenea, influenţată de discuţiile despre problemele de relaţionare umană, unde contribuţia personală avea să deţină o pondere în nota finală;
- grupurile care au trebuit să rezolve latura competitivă au primit şi ele în fiecare săptămână un *puzzle* care trebuia rezolvat în grup. În acest caz însă, persoana care contribuia cel mai mult la soluţionarea acesteia primea rangul 1, cea care urma rangul 2 şi aşa mai departe; cu aceste ranguri la capătul celor cinci săptămâni se făcea o medie, iar notarea se făcea, de asemenea, individual, în funcţie de medie – cel ce avea media cea mai bună lua nota maximă şi era scutit de lucrarea semestrială. În mod similar, ei trebuiau să propună şi o soluţie ca grup privind relaţionările interumane.

În toate sesiunile, primele prezentate erau *puzzle*-urile, apoi relaţionările interumane; experimentatorul cerea cooperarea studenţilor de a nu discuta topicul în afara grupului. După cinci săptămâni, toţi participanţii au răspuns la un chestionar care urmărea criterii ca: interesul, „sentimentul de grup", cantitatea de cooperare în grup, productivitatea grupului, productivitatea individuală şi alte probleme legate de acestea; au existat patru observatori.

Concluziile didactice pe care le putem atribui acestui experiment ne oferă posibilitatea dezvoltării unor maniere de lucru aparent contradictorii, complementare în fapt. Astfel, în cazul tuturor metodelor de interacţiune educaţională, cadrul didactic trebuie să integreze într-un sistem coerent şi adaptat ambele fenomene: atât cooperarea în grup, cât şi competiţia. Spre exemplu, o întrebare simplă ne poate oferi răspunsul privind necesitatea acestei maniere de lucru: astfel, în cadrul reuniunii Phillips 66, este util să ne gândim ce pondere din activitate o gândim cooperativă şi ce pondere competiţională; mai mult, în funcţie de anumite persoane din grup, această pondere gândită în faza de proiectare a acţiunii educaţionale poate să fie schimbată major. Existenţa mai multor lideri în grup poate împinge, spre exemplu, activitatea într-o direcţie preponderent competiţională.

Iată de ce, în mod special atunci când avem de-a face cu competiţii între echipele de elevi/studenţi, situaţie frecvent întâlnită în utilizarea metodelor de interacţiune educaţională, considerăm că trebuie să gândim o analiză sistemică a fenomenului în care să oferim un răspuns corect din punct de vedere educaţional unor interogaţii (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1992, p. 357):

- „Ce se întâmplă cu fiecare grup competitor?"
- „Ce se întâmplă între grupurile competitoare?"
- „Ce se întâmplă cu cel care câştigă?"
- „Ce se întâmplă cu cel care pierde?" etc.

Rezumat

1. Fenomenul de coeziune presupune spiritul de „închidere" în grup; astfel, pentru Festinger, coeziunea reprezintă rezultanta tuturor forţelor care acţionează ca membrii să rămână în grup. Mai coezive sunt: grupurile cu atitudini similare; grupurile de succes; grupurile cu obiective precise etc. Într-un grup, unii membri pot să se afle în opoziţie cu opinia celorlalţi membri ai grupului: ei efectuează o deviere de la cursul discuţiei pe intervalul a patru paşi: faza de încurajare a devierii, faza neutră, faza de respingere relativă şi faza de respingere profundă.
2. Grupul exercită o presiune de conformare asupra membrilor săi: aceasta poate fi definită drept o schimbare a comportamentului sau a credinţelor ca rezultat al unei presiuni de grup reale sau imaginare. Principalele elemente care sporesc presiunea spre conformare a grupului sunt: mărimea acestuia, coeziunea, statusul membrilor, controlul, dificultatea şi ambiguitatea sarcinii, anxietatea şi alocarea resurselor.
3. Normele desemnează standarde ale comportamentului membrilor unui grup despre care se aşteaptă să fie urmate şi care sunt întreţinute de sancţiuni pozitive şi negative. Se observă

mai multe funcţii ale normelor: asigură succesul sau, după caz, supravieţuirea grupului, reflectă preferinţele membrilor puternici din grup, simplifică şi fac predictibil comportamentul aşteptat de la membrii grupului, întăresc rolurile specifice, individuale ale membrilor, ajută grupul să evite problemele interpersonale cu impact negativ etc.

4. Atunci când trebuie să realizeze o activitate, membrii unui grup se pot încadra în una dintre următoarele două tendinţe: o atmosferă de cooperare (când părţile implicate îşi văd scopurile congruente ori acestea coincid) şi o atmosferă de competiţie (când părţile implicate îşi văd reciproc scopurile ca fiind contradictorii). Totuşi, trebuie să privim cele două aspecte sub perspectiva unei duble demitizări: pe de o parte, acţiunea de cooperare nu înseamnă că persoanele în cauză nu au şi dezacorduri, pe de altă parte, în orice acţiune vom regăsi ceva şi din reversul său.

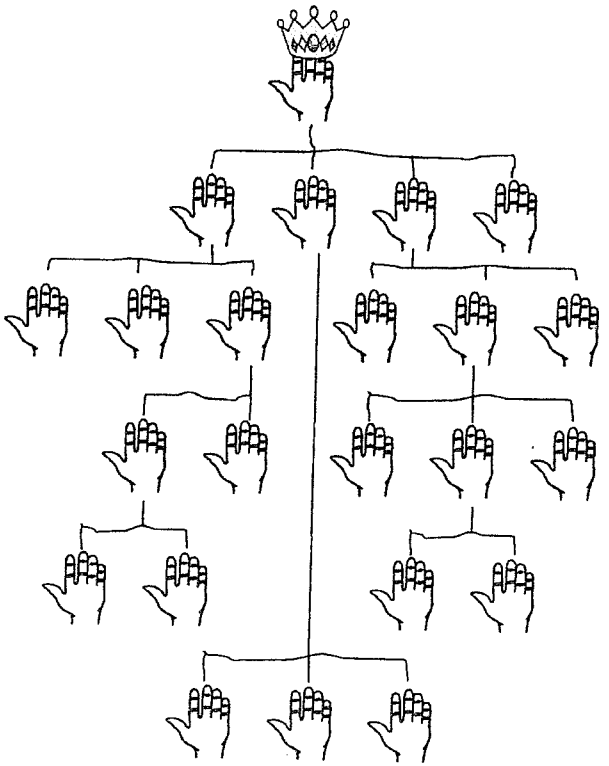
Exerciţii şi teme de reflecţie

1. Putem observa cum acţionează conformismul cerându-le cursanţilor să acţioneze într-o zi faţă de un coleg de-al lor (care nu ştie acest lucru) într-o manieră categorică, de genul: „Noi toţi propunem...", în momentul când el are o opţiune pentru părerea contrară. Se poate astfel constata gradul el acţionează conformist asumându-şi părerile grupului. În acelaşi mod, formatorul îi va cere (în secret) unui cursant ca orice s-ar spune în grupul lui de discuţie, pe intervalul unei zile întregi, el să combată, să nu fie de acord. Se vor putea observa modalităţile prin care grupul îl va respinge pe „deviant".
2. Cursanţii se vor aşeza într-un cerc şi vor număra cu voce tare, unul după altul în ordine crescătoare. După ce fiecare dintre cei prezenţi s-a integrat şi şi-a găsit un loc în ritmul întregului grup, la o comandă a formatorului aceştia vor trebui să se numere în gând, încercând să păstreze ritmul format. Formatorul lasă să treacă un timp – nu foarte lung –, după care le va cere cursanţilor să-i spună la ce număr au ajuns: s-a format o normă de grup în sensul în care numărătoarea este apropiată la cei prezenţi?
3. Cursanţii împărţiţi pe microgrupuri vor avea în faţă o foaie de hârtie pe care vor nota 10 norme care le-ar plăcea să fie adoptate de întregul lor grup. În momentul când fiecare a scris aceste norme, ei vor începe să le negocieaze în microgrup; formatorul le va spune că primul grup care va termina de negociat normele (toţi membrii să ajungă să fie de acord cu o singură listă de 10 astfel de norme) va fi câştigător. În acelaşi timp, se cere să fie avertizaţi participanţii că vor trebui să funcţioneze ca grup după aceste norme pe parcursul a trei luni de zile.
4. Pentru a analiza impactul comportamentului competitiv, vă propunem spre reflecţie consecinţele unui joc intitulat „jocul licitaţiei dolarului". Acest joc, propus de către Shubik (*apud* Rubin, Pruitt, Kim, 1994), are următoarea desfăşurare: mai mulţi oameni sunt invitaţi să participe la licitaţia pentru o hârtie de un dolar, pornind de la o sumă mică şi ajungând la una ridicată. Cel care licitează cel mai mult va primi hârtia de un dolar şi plăteşte suma pe care a licitat-o, astfel încât, dacă cel care a câştigat a licitat 15 cenţi, va fi răsplătit cu 85 de cenţi. Cheia acestui joc este că acela care se află sub nivelul câştigătorului trebuie să-i plătească casei suma pe care a licitat-o, dar nu primeşte hârtia de un dolar în schimb. Astfel, în cazul în care câştigătorul licitaţiei plăteşte 35 de cenţi pentru hârtie, el va primi un total de 65 de cenţi, iar cel aflat sub el şi care a licitat 25 de cenţi va trebui să îi plătească casei.
   În general, oamenii încep acest joc printr-o sumă mică de bani şi, dacă o hârtie de un dolar poate fi câştigată cu 10, 20 sau 30 de cenţi, de ce să nu încerci? Probabil că alţii nu vor juca. Din păcate însă, şi ceilalţi oameni gândesc la fel, astfel încât vor licita foarte mulţi. Dacă

suma licitată se apropie de un dolar, se întâmplă două lucruri importante: numărul jucătorilor începe să scadă până ce rămân primii doi concurenţi şi motivaţia celor doi care rămân în joc trece de la ideea iniţială de a câştiga la ideea de a minimiza pierderea. Dacă se depăşeşte un dolar, ideea nu mai este cât câştigă Ionescu, ci cât de puţin pierde. De cele mai multe ori, licitaţia urcă mai sus de un dolar. De ce nu părăseşte Ionescu jocul în acest moment? În primul rând, pentru că este conştient de timpul şi banii investiţi şi pentru că nu are sens să renunţe la această investiţie. În plus, Ionescu speră că Popescu se va opri la un moment dat. „Dacă mai stărui puţin", se gândeşte Ionescu, „pot să învinq". Problema este că amândoi gândesc astfel, aşa că nici unul nu poate părăsi acţiunea competitoare. Apar şi alte transformări: celălalt este văzut ca fiind cauza necâştigării jocului (prin faptul că „Nu se opreşte odată!") şi dorinţa de a maximiza câştigul, transformată până nu demult în dorinţa de a minimiza pierderile, este înlocuită acum de dorinţa de a-l face pe celălalt să piardă cel puţin cât pierde şi prima parte (dacă se poate, chiar mai mult). Cazuistica arăta că rezultatele acestui tip de licitaţii au fost surprinzătoare, pentru o hârtie de 1 dolar plătindu-se 5-6 dolari.
   Gândiţi-vă la dezavantajele aduse unei acţiuni de o competiţie bazată pe escaladarea conflictului şi încercaţi să o evitaţi data viitoare când o întâlniţi într-o situaţie asemănătoare celei descrise mai sus.

Capitolul 11

Conducerea (*leadership*-ul) şi rolurile în cadrul grupului



11.1. *Leadership* şi comunicare

Întotdeauna într-un grup apare, mai devreme sau mai târziu, un lider. Întregul grup înţelege să se lase îndrumat de acest unic individ. Ce poate fi deosebit la această persoană şi cum putem deveni noi înşine lideri? O anecdotă spune că cineva din subordinea unui director important a făcut într-o zi o greşeală ce a costat compania nouă milioane de dolari. Omul era sigur că va fi concediat şi asta nu ar fi fost încă lucrul cel mai rău care i se putea întâmpla, astfel încât atunci când a fost chemat în biroul directorului era într-o stare de surescitare extraordinară. Directorul l-a rugat să ia loc şi l-a chestionat ce planuri de viitor are. „Cum", a spus omul, „nu mă concediaţi?". „Cum să fac asta", a răspuns directorul, „tocmai am investit nouă milioane de dolari în educaţia ta". Exemplul ne arată rolul unui lider în viaţa oamenilor săi. Dar ce este un lider?

Definirea termenului *conducere* este dificilă, chiar dacă pare, la o primă vedere, clară. Aşa cum remarca Stogdill în 1974 (*apud* Northouse, 2001, p. 2), se pot identifica aproape tot atât de multe definiţii câţi sunt cei care au încercat să elaboreze o astfel de definiţie. Spre exemplu, pentru T.K. Gamble şi M. Gamble, „*leadership*-ul este abilitatea de a-i influenţa pe alţii" (Gamble, Gamble, 1993, p. 264). Hackman şi Johnson relevă importanţa comunicării în acest proces: „Conducerea este comunicarea umană care modifică atitudinile şi comportamentul altor persoane în direcţia îndeplinirii scopurilor şi necesităţilor grupului" (*apud* Brilhart, Galanes, 1995, p. 158). Folosirea termenului *modificare* în această definiţie trimite tot spre o activitate de influenţă, o influenţă care are la bază comunicarea eficientă (modificarea nu se face prin coerciţie, spre exemplu). Numărul mare de definiţii a generat o largă arie de teorii ale conducerii; mai mult, toate aceste abordări suportă (aşa cum observă B. Bass) încadrarea în câteva categorii specifice: focalizarea pe procesele de grup, perspectiva personalităţii, relaţii de putere, instrument pentru atingerea anumitor scopuri etc. *Leadership*-ul poate fi deopotrivă o forţă pozitivă sau negativă (în cazul pozitiv, *leadership*-ul facilitează realizarea sarcinilor pe care grupul le are de îndeplinit, în cazul negativ, realizarea sarcinilor este inhibată. Pentru Homans (*apud* McQuail, 1999), cu cât poziţia socială a unui individ e mai înaltă, cu atât mai numeroase vor fi persoanele care iniţiază interacţiuni cu el, direct sau prin intermediari; oamenii ce nu sunt apreciaţi trebuie să-i caute ei pe alţii şi sunt rar căutaţi de ceilalţi. În acelaşi timp, se observă că persoanele care au un statut social superior au mai frecvent iniţiativa interacţiunii. În urma acestor delimitări, putem trage concluzia că vom identifica liderul unui grup prin faptul că, pe de o parte, există o tendinţă mai mare la o astfel de persoană de a iniţia comunicarea cu cineva de rang inferior şi, pe de altă parte, concomitent,

aria cantitativă a apelării liderului de către alte persoane ca fiind superioară celei a apelării indivizilor de rang inferior.

O dezvoltare instrumentală a termenului ne este oferită de către David Bowers şi Stanley Seashore (Bowers, Seashore, în Hinton, Reitz, 1971); conform acestor autori, conducerea poate fi reliefată de patru dimensiuni: (1) *suportul* (definind comportamentul ce intensifică sentimentele altcuiva despre propria valoare şi importanţă); (2) *facilitarea interacţiunilor* (comportamentul prin care sunt încurajaţi membrii unui grup să dezvolte relaţionări apropiate, reciproc satisfăcătoare); (3) *accentuarea scopurilor* (desemnând comportamentul care stimulează entuziasmul pentru atingerea scopurilor de grup ori pentru obţinerea unei performanţe ridicate) şi (4) *facilitarea activităţii* (referindu-se la comportamentul ce ajută la realizarea scopurilor prin activităţi ca: programarea, coordonarea, planificarea şi obţinerea resurselor).

Aşa cum lesne se poate remarca, rolul tipului de conducere asupra activităţii de comunicare este nu doar unul dintre cele mai semnificative, ci şi unul dintre cele mai ofertante în ceea ce priveşte multitudinea laturilor şi ipostazelor sub care poate apărea. În acest mod, fie că ne referim la o întreagă scală de atribute de la nivelul microgrupal până la dimensiunea organizaţiei ca atare (sau chiar la perspectiva societăţii văzute ca întreg), fie că dezvoltăm totul în aria manifestărilor particulare (cum ar fi managementul clasei de elevi unde cadrul didactic este văzut în ipostaza de lider), nu putem să omitem importanţa de catalizator (ori dimpotrivă) a comunicării pe care diferitele modele de *leadership* o accentuează. Readucem însă în atenţie şi cu acest prilej o aserţiune pe care am promovat-o deja şi pe care o vom susţine – în forme variate – pe parcursul întregii noastre lucrări: este evident că necesitatea de a privi fenomenul comunicaţional sub cât mai multe dintre aspectele pe care acesta le dezvoltă ne oferă posibilitatea de a explora o reţea complexă de cauze şi efecte pe care în demersul nostru le vom studia progresiv. Iată de ce îi solicităm cititorului să-şi dezvolte strategii de integrare a aspectelor prezentate aici într-un sistem complex şi adaptat situaţiilor de viaţă cu care acesta se confruntă.

În literatura de specialitate (vezi, spre exemplu, DeVito, 1988) regăsim un evantai extins de funcţii ale *leadership*-ului; acestea se pot adopta şi dezvolta, mai ales în legătură cu diferitele teorii în ceea ce priveşte fenomenul în cauză. Pentru moment, ne vom limita la a descrie succinct câteva dintre funcţiile generale ale *leadership*-ului:

- *activarea interacţiunii grupului* este o funcţie-cheie a *leadership*-ului. Chiar dacă, în unele situaţii, grupul nu trebuie stimulat să interacţioneze, rolul liderului rămâne acela de a activa grupul în direcţia interacţiunii, în special când acesta este nou-format sau se confruntă cu o sarcină dificilă;
- *menţinerea unei interacţiuni eficiente* reprezintă o continuitate a primei funcţii. Acest lucru trebuie privit din două perspective: a problemei care se discută, cu necesitatea focalizării pe obiectivele propuse, şi a echilibrului participării membrilor la dezbatere (dacă liderul observă că unii membri vorbesc foarte mult, nelăsându-i pe alţii să participe, lucru ce-i nemulţumeşte pe aceştia din urmă, rolul său este de a se asigura că toţi membrii au oportunitatea de a se exprima);
- *asigurarea satisfacţiei membrilor în urma participării* este o altă funcţie importantă pentru existenţa grupului. Membrii grupului sunt persoane diferite, cu dorinţe şi nevoi variate, iar din participarea la grup toţi membrii trebuie să obţină satisfacţie şi motivaţie pentru continuarea participării;
- *managementul conflictelor* se focalizează pe necesitatea cunoaşterii de către lider a momentului în care intervenţia sa este necesară sau inoportună în conflictele apărute între membrii grupului şi acţionarea în consecinţă;

- *construcţia grupului şi asigurarea coeziunii* acestuia presupun că liderul are de-a face cu personalităţi diferite, care participă diferit (atât la nivel cantitativ, cât şi calitativ), care înţeleg diferit rolul şi cuantumul propriei participări la grup (spre exemplu, unele digresiuni de la tema generală trebuie acceptate – dacă se înscriu între anumite limite –, deoarece ele oferă membrilor posibilitatea de a lărgi orizontul de discuţie şi de a cunoaşte mai multe unii despre alţii);
- *încurajarea grupului în direcţia perfecţionării proprii* porneşte de la ideea că orice grup, chiar şi cele înalt performante, se află în situaţia de a-şi îmbunătăţi continuu performanţele; acest lucru se poate întâmpla în cazul în care îşi focalizează atenţia asupra proceselor sale interne şi întreprinde autoevaluări pertinente ale propriei evoluţii.

În ceea ce priveşte această ultimă perspectivă, am reliefat până acum faptul că grupul din care face parte individul şi organizaţia ca atare reprezintă un spaţiu de învăţare. B.M. Staw şi J. Ross (1980) interpretează rezultatele unui studiu sugerând că liderul care menţine un curs constant de acţiune este văzut ca fiind mai eficient decât cel ce schimbă cursul acţiunilor sale. Ei au identificat astfel anumite limitări ale abilităţilor celui care învaţă în a încerca activităţi variate pentru a observa efectele pe care acestea le produc (Jablin, Putnam, 2001). De altfel, mediul celor mai multe organizaţii este caracterizat de echivoc şi incertitudine (se poate schimba permanent); dar incertitudinea, s-a observat în numeroase studii, este una dintre principalele motivaţii pentru învăţare atât la nivel individual, cât şi la nivel organizaţional. Echivocul, în schimb, prezintă alte perspective; echivocul este caracterizat de existenţa unor interpretări multiple şi conflictuale despre situaţiile organizaţionale.

11.1.1. *Teorii privitoare la conducere* (leadership)

În ştiinţele sociale, pentru că obiectul de studiu este fiinţa umană şi relaţiile extrem de complexe pe care aceasta le promovează (unice, imprevizibile şi dinamice), vom regăsi – de cele mai multe ori – mai multe teorii cu valoare explicativă ale aceluiaşi fenomen. Într-adevăr, avem de-a face cu un fenomen care ne oferă o dublă condiţie – deopotrivă un pericol (acela al dificultăţii construirii unui sistem sigur de explicitare, a unor teorii cu valoare de adevăr în absolut toate situaţiile – vezi, spre exemplu, teoria haosului) şi o şansă (aceea de a extinde permanent aria de interpretare şi de a obţine rezultate surprinzătoare, greu de conceput în determinismul strict al unei teorii ori al alteia – un exemplu sugestiv este adus în atenţie de către educaţie, unde perspectiva interpretativă poate însemna simultan succesul pentru unii elevi şi eşecul şcolar pentru alţii în cazul folosirii aceleiaşi metode de învăţământ cu întreaga clasă). De cele mai multe ori, în activităţile de început cu studenţii, aceştia caută un reţetar a cărui aplicare ar putea oferi cheia succesului în activitatea lor viitoare de comunicatori (în şcoală ori în afara ei). Tendinţa este firească şi de aceea, la o primă vedere, multitudinea de teorii, metode şi strategii (care uneori se contrazic parţial unele pe celelalte) tinde să-i contrarieze. Stăpânirea ulterioară a unui ansamblu de astfel de instrumente le redimensionează modul de a privi în integralitatea lor fenomenele sociale, unde arareori întâlnim „albul" sau „negrul" absolute, predominând valoarea – instabilă, dinamică – a tonalităţilor de gri.

De ce am făcut divagaţia de mai sus? Pentru a-i reaminti cititorului cum să utilizeze perspectivele variate oferite de către explicitarea teoriilor comunicării, în particular – în capitolul de faţă – a teoriilor privind activitatea de conducere. În literatura de specialitate există o mulţime de astfel de teorii: abordarea conducerii prin identificarea unor trăsături

ale liderului, abordarea stilului de *leadership*, abordarea situaţională, teoria contingenţei, teoria rutei spre obiectiv, *leadership*-ul transformaţional, *leadership*-ul de echipă/participativ etc. În analiza pe care dorim să o întreprindem ne vom opri asupra câtorva dintre acestea din dorinţa de a fundamenta şi a oferi o mai mare amploare demersului nostru asupra fenomenului comunicaţional; din aceleaşi considerente, analiza nu va urmări integral aceste abordări.

11.1.2. *Stiluri de conducere*

În literatura de specialitate s-au distins în mod general trei tipuri mari de *leadership*: stilul *„laissez-faire"*, stilul democratic şi stilul autocratic. Să vedem prin ce se caracterizează ele şi cum influenţează comunicarea în grupurile respective:

- liderul *„laissez-faire"* (stilul „lasă-i în pace") nu ia nici o iniţiativă privind direcţionarea ori sugerarea unui curs alternativ al acţiunii, ci mai degrabă îi permite grupului să progreseze şi să se dezvolte de unul singur, chiar dacă acesta face greşeli (mai degrabă avem de-a face cu o ne-conducere decât cu o conducere a grupului); concluzia este că membrii grupului pot fi lesne distraşi de la realizarea sarcinii, pot să-şi piardă direcţia, ceea ce se consemnează ca o diminuare a calităţii activităţii lor;
- liderul democratic (sau „participantul") oferă direcţii de acţiune grupului, dar întotdeauna grupul se dezvoltă şi progresează în modul în care îşi doresc membrii acestuia; ei sunt încurajaţi să determine scopurile şi procedurile şi, spre deosebire de stilul precedent, liderul democratic le oferă membrilor sprijin şi sugestii ce contribuie la direcţionarea spre cursuri alternative de acţiune; oricum, întotdeauna grupul este lăsat să ia propriile decizii;
- liderul autocratic (sau „şeful") este opusul liderului *„laissez-faire"*. El este cel care determină politica grupului ori ia decizii fără a-i consulta pe ceilalţi membri. Comunicarea este unidirecţională, spre lider şi de la lider, şi rar de la membru la membru; liderul recompensează ori pedepseşte membrii grupului în funcţie de rolul pozitiv sau negativ avut în realizarea sarcinii.

Cercetările lui Ralph White şi Ronald Lippitt asupra unor grupuri de băieţi conduse fiecare de câte un astfel de tip de lider ne-au furnizat concluzii interesante asupra raportului eficienţă/motivaţie privind participarea la activitatea de grup; astfel, s-a observat că, în grupul cu liderul *„laissez-faire"*, discuţia a fost centrată pe membri, dar ineficientă. În grupul democratic, coeziunea a fost importantă, ca şi satisfacţia membrilor în urma participării; munca desfăşurată a totalizat mai puţine rezultate decât în grupul autocratic, deşi calitativ acestea au fost mai ridicate. Grupul autocratic a fost cel mai productiv la nivelul cantităţii; Cecil Gibb (*apud* DeVito, 1988, p. 269) a sumarizat o serie de studii ale activităţii în grupurile cu lideri democratici şi autocratici şi a consemnat că grupul cu lideri autocratici produce (1) o cantitate mai mare a muncii depuse, dar (2) o motivaţie pentru lucru mai scăzută, (3) mai puţină originalitate în activitate, (4) un nivel mai ridicat de agresivitate exprimată atât în direcţia liderului, cât şi în direcţia altor membri ai grupului, (5) mai multă nemulţumire nemanifestată, (6) mai mult comportament dependent şi docilitate, (7) mai puţine legături de prietenie în grup şi (8) mai puţină focalizare în direcţia grupului.

Trebuie consemnat însă faptul că nici un tip de lider nu este în mod absolut superior altuia: spre exemplu, dacă suntem sub presiunea timpului sau avem de-a face cu o criză a instituţiei în care lucrăm, liderul autocratic este cel mai indicat să acţioneze; liderul

democratic este eficient atunci când ne dorim rezultate pe termen lung şi o mai mare automotivare a membrilor grupului pentru realizarea unor activităţi, iar liderul *„laissez-faire"* poate fi util în grupurile de „auto-ajutor" şi de terapie (cum ar fi „alcoolicii anonimi").

➢ **Abordarea situaţională.** Premisa de la care pleacă această teorie (Blanchard *et al.*, 1985) este aceea că *situaţii diferite necesită diferite modalităţi de leadership*. Astfel, dezvoltarea şi manifestarea *leadership*-ului pot fi afectate de o serie de factori cum ar fi natura problemei, climatul social, personalitatea membrilor grupului, mărimea grupului şi timpul avut la dispoziţie pentru a realiza sarcina. În analiză sunt folosite două axe: dimensiunea directivă şi dimensiunea suportivă. Din combinarea acestora rezultă patru stiluri de *leadership* care – în mod natural – presupun dezvoltarea unor moduri comunicaţionale specifice. Comportamentul directiv al liderului constă în stabilirea obiectivelor, a metodelor de evaluare, a limitei de timp, definirea rolurilor şi demonstrarea modalităţilor prin care obiectivele stabilite pot fi atinse. Comunicarea se produce într-o singură direcţie (unidirecţional). La polul opus, comportamentul suportiv sprijină membrii grupului în integrarea optimă cu situaţia, cu colegii de echipă, cu propria persoană; este evident că avem de-a face cu o comunicare bi- sau multidirecţională, bazată pe ascultare, schimb de informaţii, rezolvare de probleme.

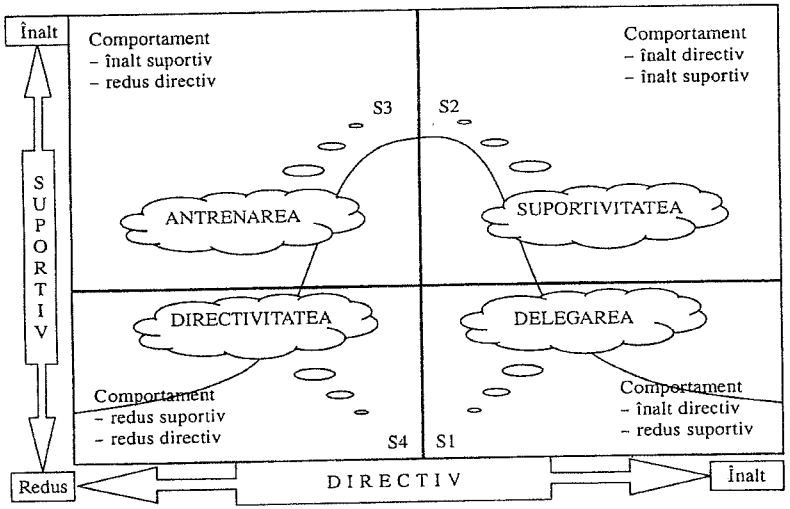


Figura 30. *Modelul situaţional al* leadership-*ului*
(adaptare după K. Blanchard, P. Zigrami, D. Zigrami)

1) *Stilul directiv* de *leadership* focalizează comunicarea pe atingerea obiectivelor, oferind instrucţiuni pentru aceasta şi urmărind cu atenţie activitatea subordonaţilor. Maniera de lucru implică, aşa cum se poate vedea în figura 30, un cuplu de forţe înalt directive – redus suportive.
2) *Stilul „de antrenorat"*, corespunzător unei perspective duble a axelor în ponderea lor maximală (înalt directiv – înalt suportiv), vizează o comunicare care să urmărească atât atingerea obiectivelor, cât şi satisfacerea nevoilor de natură socioemoţională ale subordonaţilor. Atât liderul, cât şi ceilalţi membri ai grupului sunt conectaţi la o

tensiune de implicare la un nivel ridicat, iar comunicarea serveşte atât rezolvării propriu-zise a sarcinii, cât şi atingerii unui climat de lucru optimal.
3) *Stilul suportiv* desemnează o focalizare de tip înalt suportivă – redus directivă. Este evident că putem vorbi despre o tendinţă spre realizarea unei comunicări implicative, empatie, bazată pe oferirea de feedback (cuprinzând şi tipurile de feedback non-evaluativ), pe ascultare şi dezvoltarea profesională a subordonaţilor în directă legătură cu dezvoltarea lor personală.
4) *Stilul de delegare*, bazat pe un cuplu de forţe de tipul suportivitate redusă – directivitate redusă, oferă subordonaţilor responsabilitatea atât pentru realizarea unei sarcini, cât şi pentru dezvoltarea unui climat pozitiv. Comunicarea este limitată cantitativ, dar şi calitativ.

Abordarea situaţională încearcă astfel să intersecteze competenţa şi angajamentul, văzute drept doi factori importanţi în dezvoltarea personală a subordonaţilor. Astfel, pentru ca liderul să fie eficient, este important ca el să desfăşoare o activitate de diagnoză pentru a vedea unde se află subordonaţii în aria dezvoltării şi să-şi adapteze stilul de conducere în raport cu aceasta.

➢ **Teoria schimbului lider-membru.** Dacă alte teorii se centrează ori pe lider ca atare (teoriile trăsăturilor, teoria stilului), ori pe context ca element determinant al unui tip de *leadership* sau al altuia (abordarea situaţională, teoria contingenţei, teoria rutei spre obiectiv), teoria schimbului lider-membru (LMX – Leader-Member Exchange) încearcă să reconsidere unghiul de abordare din perspectiva interacţiunilor dintre lideri şi ceilalţi; elementul central devine procesul de *leadership* şi comunicarea (aceasta din urmă văzută ca principalul vehicul prin care liderul poate construi, dezvolta şi menţine schimburi utile cu subordonaţii). Modelul LMX asupra conducerii se bazează pe distincţia făcută de către Jacob în 1971 între conducere şi autoritate. Autorii primelor studii în această direcţie (Dansereau, Graen, Haga, 1975) se focalizează pe o relaţie diadică, verticală a liderului cu fiecare dintre subordonaţii săi, fiecare dintre aceste relaţii fiind specială şi posedând caracteristici unice.

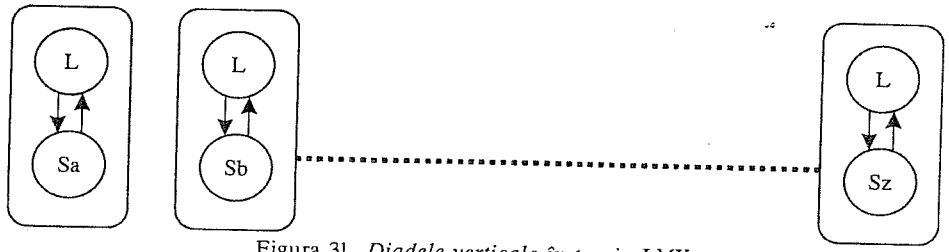


Figura 31. *Diadele verticale în teoria LMX*
(adaptare după Northouse P., 2001)

Se pot numi două tipuri de astfel de relaţionări: cele care sunt fundamentate în extinderea ori negocierea responsabilităţilor de rol definite de încredere, respect şi influenţă reciproce (numite şi *in-group*) şi cele ce sunt bazate pe contractul de angajare, definite de o comunicare formală (roluri intitulate *out-group* – regăsite, ca atare, în fişa postului). În interiorul organizaţiei, subordonaţii exersează atât roluri *in-group*, cât şi *out-group*, în funcţie de cât de bine lucrează cu liderul sau cât de bine lucrează liderul cu ei; un factor important este dat de măsura în care subordonaţii se implică în negocierea a ceea ce trebuie

să facă în cadrul grupului. Subordonaţii care se implică mai mult în această negociere devin parte a *in-group*-ului şi vor primi mai multă informaţie, încredere, dobândind mai multă influenţă decât cei din *out-group*; în acelaşi timp, ei vor deveni mai implicaţi, mai comunicativi (Dansereau *et al.*, 1975). Într-adevăr, îndemnăm cititorul să observe în activitatea sa curentă din grupurile în care activează o asemenea reţea de relaţionări: membrii care sunt mai implicaţi şi mai influenţi sunt în directa apropiere a liderului, pe când restul membrilor (justificaţi de sintagma *out-group*) sunt mai puţin compatibili cu liderul şi de obicei doar vin în grupul de lucru, sunt implicaţi în desfăşurarea directă a propriei activităţi, după care părăsesc grupul.

În anii '90, G. Graen şi M. Uhl-Bien au reluat problema centrându-se, de această dată, asupra modalităţilor în care calitatea schimbului lider-membru este evidenţiată în rezultate pozitive pentru lider, membri, grupuri sau chiar la nivel general, pentru organizaţia însăşi. Astfel, s-a observat că schimburile înalt calitative dintre lider şi membri produc evaluări pozitive, angajament mai ridicat din partea subordonaţilor, o atitudine pozitivă faţă de activitatea propriu-zisă, mai multă atenţie şi suport din partea liderului etc. Este evident că în teoria schimbului lider-membru rolul comunicării e unul extrem de important, iar concluzia teoriei conduce spre aceasta: o mai bună comunicare dintre lider şi membri produce o lărgire a *in-group*-ului, fapt cu consecinţe pozitive asupra întregii organizaţii. Cei doi autori au sugerat un proces de construcţie a *leadership*-ului în perimetrul a trei faze: (a) faza de început, (b) faza de familiarizare şi (c) faza parteneriatului matur. În prima fază, faza de început, interacţiunea dintre lider şi subordonat este determinată în special de reguli obligatorii, de relaţiile contractuale, liderul şi subordonaţii înscriindu-se în rolurile prescrise şi cerute de organizaţie. Comunicarea are loc într-o singură direcţie (de la lider spre subordonaţi), centrarea fiecăruia este pe sine însuşi. Cea de-a doua fază, faza de familiarizare, implică o mai mare distribuţie a resurselor şi a informaţiilor (atât cele referitoare la activitate, cât şi cele de natură personală). Această fază este caracterizată de o perioadă de testare (venind atât din partea liderului, cât şi din partea subordonaţilor) în ceea ce priveşte aria de interes urmărită, preluarea mai multor responsabilităţi, mai multor roluri. Interesul are acum o dimensiune mixtă: fără a pierde dominanta centrării pe sine, această variabilă suportă o centrare egală pe ceilalţi. Cea de-a treia fază, definită de un parteneriat matur, se evidenţiază printr-o înaltă calitate a schimburilor între lider şi subordonaţi. Apare un grad înalt de respect şi încredere mutuală, definit de obligaţiile pe care le resimt unii faţă de alţii (se realizează că fiecare îi afectează pe ceilalţi şi este afectat de ei), interesul propriu e integrat în cel de grup.

➢ **Teoria *leadership*-ului transformaţional.** Această teorie pleacă de la o idee care aparţine în mare măsură influenţei actului de comunicare în aria conducerii; caracteristica „transformării" caracterizează *leadership*-ul drept un proces ce schimbă şi transformă indivizii care sunt părţi ale acestuia. Sintagma *leadership transformaţional* o datorăm în mare măsură lui James MacGregor Burns; acest autor a făcut o distincţie între două tipuri de conducere: conducerea tranzacţională şi conducerea transformaţională. Conducerea tranzacţională se caracterizează printr-un schimb (cazul profesorului care oferă note bune pentru îndeplinirea corectă a sarcinii de către cursant), în timp ce conducerea transformaţională se focalizează pe nevoile şi motivaţiile oamenilor, încercând să-i sprijine pe aceştia să se manifeste la întregul potenţial. Liderul transformaţional îşi propune o schimbare a conduitei celorlalţi membri ai grupului (spre exemplu, să devină mai cooperativi şi mai puţin conflictuali) şi, în procesul de conducere, atât membrii grupului, cât şi liderul însuşi pot să se dezvolte în direcţia unui astfel de set comportamental.

În 1985, B. Bass a dezvoltat o continuitate a conducerii transformaţionale cu conducerea tranzacţională, cărora le-a adăugat conducerea *„laissez-faire"*. Această continuitate s-a optimizat apoi într-un model care poate oferi o bază de reflecţie, precum şi o arie instrumentală persoanelor ce îndeplinesc funcţii de lider. Modelul a încorporat şapte categorii de factori înşiraţi pe o axă de la eficient la ineficient şi de la activ la pasiv: (1) influenţa idealizantă, (2) motivaţia inspiraţională, (3) stimularea intelectuală, (4) consideraţia individualizată, (5) recompensa contingentă, (6) managementul prin excepţie şi (7) *„laissez-faire"*-ul.

Primul factor al *leadership*-ului transformaţional este intitulat *influenţa idealizantă* sau carisma şi descrie liderii care acţionează din ipostaza de modele puternice pentru membrii grupului lor; aceştia din urmă se identifică cu liderii lor. Nivelul de încredere în aceşti lideri este foarte ridicat; liderii carismatici oferă celorlalţi un sens al misiunii lor, o viziune.

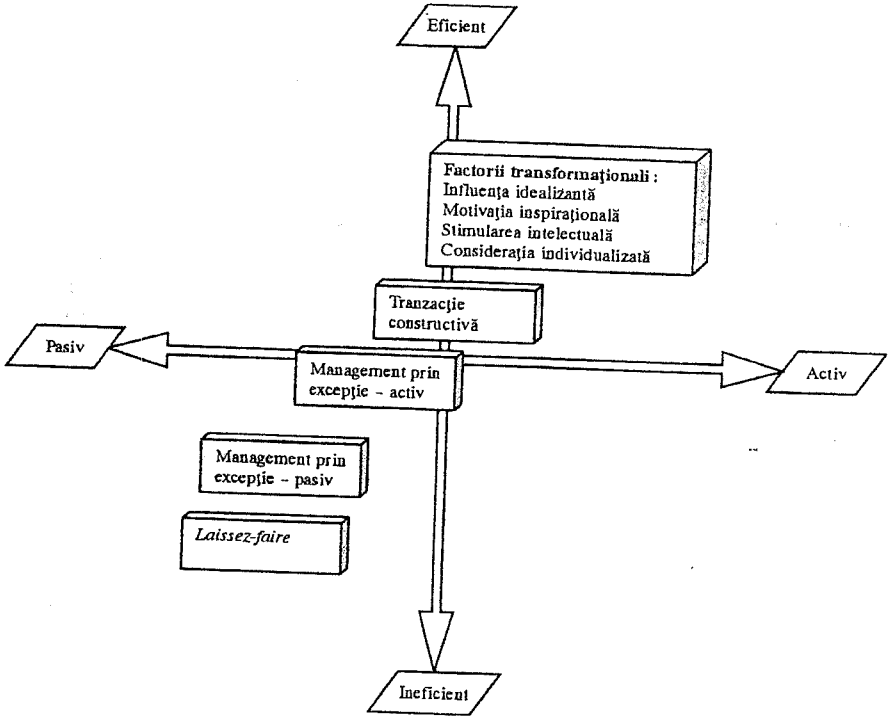


Figura 32. *Modelul* leadership-*ului după B.M. Bass şi B.J. Avolio*

Cel de-al doilea factor al *leadership*-ului transformaţional este *motivaţia inspiraţională*; aceasta descrie lideri care comunică aşteptări înalte celorlalţi membri ai grupului, inspirându-i prin motivaţia de a deveni o parte a viziunii împărtăşite în organizaţie. Aceşti lideri utilizează simboluri şi dimensiuni emoţionale pentru ca grupul să se focalizeze pe mai mult decât propriul interes. *Stimularea intelectuală* include lider

grupului în a fi creativi, în a promova soluţii neobişnuite pentru rezolvarea problemelor organizaţiei; climatul de lucru este caracterizat de această fluenţă a noilor abordări. *Consideraţia individualizată* îi caracterizează pe liderii ce promovează un climat suportiv în care se acordă atenţie problemelor şi nevoilor membrilor grupului; activitatea liderului este în direcţia unui antrenor (*coach*) şi sfătuitor ce alocă un timp suficient pentru a-l trata pe fiecare dintre membrii grupului într-un mod personalizat.

Pe lângă aceşti patru factori ai *leadership*-ului transformaţional, pe modelul continuumului lui B.M. Bass şi B.J. Avolio regăsim doi factori tranzacţionali (recompensa contingentă şi managementul prin excepţie) şi un factor de *nonleadership* – *„laissez-faire"* (liderul abdică de la responsabilităţi, nu oferă deloc feedback etc.). *Recompensa contingentă* se referă la procesul de schimb între lider şi membrii grupului său în care efortul depus de aceştia din urmă este schimbat cu recompense specifice (exemplul părintelului care negociază cu fiul său obţinerea unei biciclete dacă la sfârşitul anului va avea o anumită medie la şcoală). *Managementul prin excepţie* se referă la *leadership*-ul care presupune criticism corectiv, feedback negativ şi întăriri negative; acest factor se poate regăsi sub două forme: în formă activă şi în formă pasivă. Forma activă presupune un lider ce urmăreşte greşelile şi încălcarea regulilor de către membri pentru a dezvolta un comportament corectiv (profesorul care dă note mici elevilor când îi prinde cu lecţia neînvăţată), pe când forma pasivă presupune că liderul nu urmăreşte greşelile membrilor grupului, dar atunci când o problemă nu ajunge la o rezolvare corectă el intervine corectiv (acelaşi profesor ce nu ascultă elevii pe parcursul anului, dar la sfârşit dă o lucrare de control pe care o notează).

Alte contribuţii la teoria *leadership*-ului transformaţional au adus W.G. Bennis şi B. Nanus (1985) şi N.M. Tichy şi M.A. DeVanna (1986). Primul cuplu de autori au încercat să identifice strategiile utilizate de lideri pentru a transforma organizaţiile (au chestionat un număr de 90 de lideri punând întrebări precum: „Care sunt punctele tale tari şi punctele tale slabe ca lider?", „Ce eveniment din experienţa trecută te-a influenţat în cea mai mare măsură pentru modalitatea de conducere pe care o adopţi în prezent?", „Care au fost momentele de criză în cariera ta de lider?" etc.). Este utilă o listă de astfel de întrebări pentru cei care ocupă poziţii de lider în organizaţii şi pentru cei ce doresc să o facă; într-adevăr, încercaţi o analiză introspectivă pentru a vedea ce v-a determinat să fiţi un tip de lider sau altul. În ceea ce-i priveşte pe N.M. Tichy şi M.A. DeVanna, ei şi-au focalizat interesul pe modul în care o organizaţie se schimbă; pentru aceasta, trebuie să se pornească de la recunoaşterea nevoii de schimbare (în unele organizaţii, din cauza nevoii de stabilitate, necesitatea schimbării poate să nu fie recunoscută ca atare, de unde rezultă că liderul trebuie să aibă un rol aparte în a face această nevoie recunoscută).

➢ **Modelul competenţelor comunicative.** Acest model propus de către Barge şi Hirokawa (*apud* Brilhart, Galanes, 1995) porneşte de la ideea că procesul de conducere implică anumite comportamente care ajută grupul să depăşească obstacolele în atingerea scopurilor; acest lucru se petrece prin procesul de comunicare şi liderul foloseşte competenţele de comunicare într-un mod foarte flexibil. Dintre aceste competenţe amintim:

- *comunicarea activă* – care foloseşte codări ale mesajelor ce le fac pe acestea clare şi concise; astfel, cercetările au arătat că liderii sunt percepuţi ca vorbind mai clar şi mai fluent decât ceilalţi membri ai grupului. Cu cât sarcina care trebuie rezolvată de către grup este mai complexă, iar rolurile membrilor sunt mai ambigue şi climatul negativ, cu atât abilităţile de comunicare ale liderului devin mai importante;

- comunicarea unei *bune stăpâniri a sarcinii de grup*; în acest mod, înainte de toate prin comunicare, liderul dovedeşte cunoştinţe extinse despre sarcină, abilităţi de organizare şi interpretare a cunoştinţelor şi de înţelegere a procedurilor care facilitează realizarea sarcinii;
- posesia unor abilităţi în *medierea informaţiilor* şi ideilor distribuite tuturor membrilor; liderul poate structura unele informaţii dezorganizate, ajutând membrii să se focalizeze pe activităţile importante pentru scopul grupului;
- *exprimarea propriilor opinii în mod provizoriu*; cei mai mulţi oameni preferă lideri care nu-şi exprimă opiniile în mod dogmatic – grupul se focalizează pe lideri ce rămân deschişi la idei ulterioare şi dezvoltă comportamente de comunicare ce încurajează exprimarea oricărei idei;
- liderul eficient exprimă o *preocupare centrată pe grup* – liderii trebuie să arate o implicare personală în direcţia atingerii obiectivelor cerute de către grup;
- *respectarea exprimării celorlalţi*;
- abilităţi de comunicare care dezvoltă o *apreciere a efortului membrilor* grupului.

➢ **Conducerea de echipă.** Una dintre abordările cele mai cunoscute asupra conducerii este conducerea de echipă; aceasta a înglobat funcţiile conducerii la nivelul echipei, pornind de la relevarea a două astfel de funcţii centrale: de a ajuta grupul să-şi îndeplinească obiectivele (funcţia sarcinii) şi de a ţine grupul în stare de funcţionare (funcţia de susţinere). În acest mod, s-a ajuns la două concepte fundamentale pentru această teorie: performanţa echipei viza funcţia sarcinii, iar dezvoltarea echipei se centra asupra funcţiei de susţinere. Ambele funcţii trebuie privite împreună ca reprezentând un sistem de forţe a căror rezultantă este conducerea optimă a echipei; astfel, este evident că, dacă echipa are succes în îndeplinirea sarcinilor, menţinerea unui climat pozitiv în relaţionările membrilor este simplă, după cum şi menţinerea unor astfel de relaţionări presupune o bună îndeplinire a rolurilor aşteptate de către echipă de la membrii ei şi, implicit, productivitate crescută în îndeplinirea sarcinilor. Aceste două funcţii (pe care le regăsim în aria unor criterii pentru determinarea rolurilor în grup) se completează cu o a treia, extrem de importantă: funcţia contextuală. Echipele nu acţionează într-un mediu steril, ele sunt supuse unor influenţe variate venite din diferite direcţii şi niveluri particulare ale organizaţiei din care fac parte şi, mai general, ale societăţii ca atare. Iată de ce liderul de echipă eficient va lua în calcul şi această a treia funcţie, acţionând în direcţia stabilirii unui echilibru între factorii interni (ai echipei) şi externi (ţinând de contextul extrem de larg la care am făcut referire). De altfel, acesta este şi unul dintre punctele forte ale teoriei conducerii de echipă: focalizarea pe situaţii de viaţă concrete, reale ale echipelor din organizaţii.

Preluând modelul lui J. McGrath (1964), G. Hackman şi R. Walton au dezvoltat o tipologie a funcţiilor conducerii de echipă; în ceea ce ne priveşte, considerăm că putem să privim aceste patru elemente drept paşi pentru dezvoltarea unei conduceri eficiente: (1) diagnoza deficienţelor existente la nivelul grupului (monitorizare internă); (2) activităţi de remediere ale acestor deficienţe (acţiuni executive de natură internă); (3) prognoza schimbărilor din mediul organizaţional în care funcţionează echipa (monitorizare externă); şi (4) acţiuni preventive vizând aceste schimbări (acţiuni executive de natură externă).

Peter G. Northouse (2001) a încercat să înglobeze toate aceste funcţii şi variabile ale teoriei conducerii de echipă într-un model; modelul său, integrator pentru cercetările în domeniu, încearcă să ofere un instrument de lucru pentru a înţelege complexitatea acestei abordări:

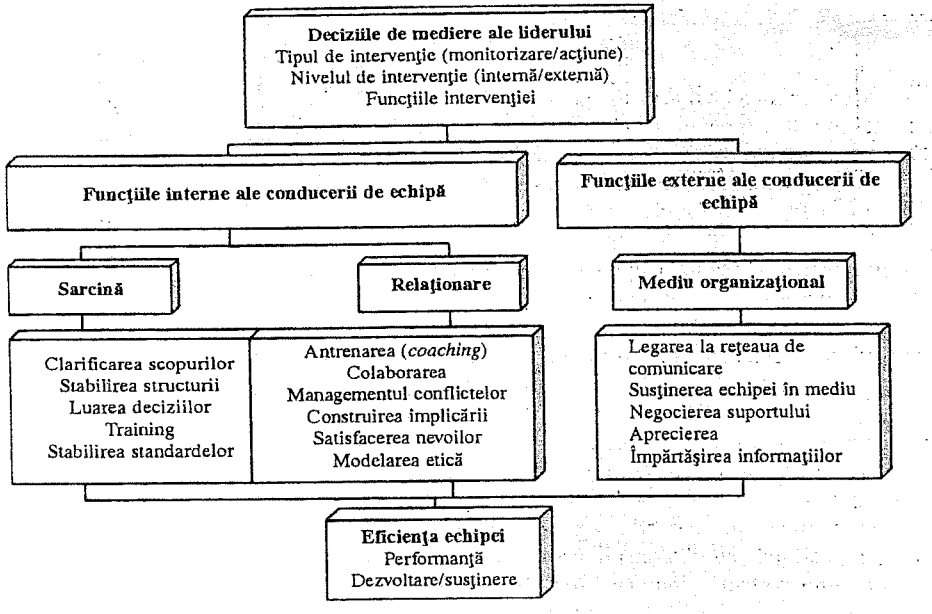


Figura 33. *Modelul de conducere de echipă (adaptare după Peter G. Northouse)*

Este evident că, pornind de sus în jos în urmărirea paşilor propuşi de către acest model, liderul se află în faţa unei multitudini de decizii; astfel, pentru început este utilă monitorizarea (obţinerea şi interpretarea informaţiilor) sau e de dorit să se intervină în mod activ? În al doilea rând, problema este de natură internă (conflicte între membrii grupului, spre exemplu) sau externă (organizaţia nu-i susţine pe membrii echipei suficient în realizarea sarcinii, ceea ce conduce la conflicte între membrii echipei)? În al treilea rând, este necesară o determinare a funcţiilor de conducere potrivite cu problema identificată, iniţierea unor acţiuni pe care situaţia în cauză le solicită. Conducerea de echipă se centrează (aşa cum am văzut deja) pe trei arii de dezvoltare a funcţiilor sale: de sarcină, de menţinere şi contextuale. În prima arie (cea referitoare la îndeplinirea sarcinii) regăsim: *focalizarea pe scopuri* (clarificarea acestora, câştigarea acordului membrilor privind aceste scopuri), *stabilirea structurii* (planificarea, organizarea, clarificarea rolurilor, delegarea), *luarea deciziilor* (informarea, controlarea, coordonarea, medierea, sintetizarea etc.), *pregătirea membrilor în abilităţile cerute de către sarcină* (educare, dezvoltare), *menţinerea standardelor excelenţei* (evaluarea performanţei de grup şi individuale, rezolvarea situaţiilor care diminuează performanţa). În aria funcţiilor de menţinere se observă: *antrenarea membrilor echipei pentru a avea abilităţi interpersonale*, *colaborarea* (includerea, implicarea), *managementul conflictelor*, *construirea implicării* (prin dezvoltarea unui climat optimist, inovator, prin socializare şi recunoaştere reciprocă), *satisfacerea nevoilor individuale ale membrilor* (încredere, suport), *modelarea etică şi practicile principiale* (corectitudine şi consistenţă comportamentală). În sfârşit, în cea de-a treia arie, care se referă la context, liderul trebuie să-şi dezvolte *reţeaua de comunicare cu întreaga organizaţie* (obţinerea de informaţii, creşterea influenţei echipei lui în organizaţie), *să susţină şi să reprezinte echipa în mediul*

organizaţional, *să negocieze* cu factorii de decizie pentru a asigura resursele necesare, suportul şi recunoaşterea pentru echipa sa, *să amortizeze distragerile din mediul organizaţional* faţă de membrii echipei proprii, *să aprecieze corect* indicatorii din mediu ai eficienţei echipei, *să împărtăşească echipei sale informaţiile* relevante provenite din mediul organizaţional extern.

Unii autori specifică faptul că aceste funcţii nu trebuie îndeplinite neapărat de către liderul formal, ci ele sunt preluate câteodată de unii membri cu experienţă în interiorul echipei. De altfel, trebuie apreciat că teoria privind conducerea de echipă este una dintre cele mai complexe teorii asupra conducerii, dar constituie, în acelaşi timp, şi un instrument de lucru laborios, care oferă posibilităţi generoase de exploatare în practică pentru aria comunicării, în particular pentru grupuri şi în general pentru organizaţii. Dezvoltări şi ramificaţii ale acestor modele s-au extins asupra modului în care a fost privit rolul în cadrul echipei.

11.2. Rolurile şi jucarea acestora de către membrii grupului

Comunicarea este un proces de exercitare de roluri. În viaţă, în funcţie de contexte diferite, jucăm roluri diferite, stabilite social de relaţionările pe care le avem. O persoană joacă simultan rol de copil faţă de părinţii săi, rol de coleg la locul de muncă faţă de un alt membru al departamentului, rol de student atunci când urmează anumite cursuri. Toate aceste roluri pot fi jucate simultan, în anumite momente ele susţinându-se unele pe celelalte, alteori neintersectându-se, iar alteori aflându-se chiar în conflict (vezi, spre exemplu, conflictele de rol). Este însă important de reţinut că, oricare ar fi situaţia pe care o reclamă, ele influenţează modul în care noi comunicăm cu ceilalţi. Rolurile sunt percepute diferit de diferite persoane, lucru ce afectează de asemenea comunicarea. Spre exemplu, unele persoane pot considera anumite roluri de putere (de manager, de profesor, de părinte) ca trebuind jucate în mod autoritar, pe când alte persoane pot să aibă o concepţie diferită despre respectivele roluri, imprimându-le mai degrabă o latură colaborativă.

Rolurile pe care le jucăm sunt roluri pe care le învăţăm pe parcursul experienţei de viaţă. Hybels şi Weaver (1989) fac apel la un exemplu extrem de sugestiv pe care îl vom relata şi noi în sprijinul afirmaţiei că nu ne naştem cu identitate de rol, ci o învăţăm; este vorba despre povestea lui Tarzan, persoana care, fiind crescută de către maimuţe, se credea maimuţă, şi nu om, deoarece nu poseda experienţă umană. Ulterior, în contact cu semeni de-ai săi, el a experimentat şi apoi a internalizat roluri specifice fiinţei umane.

De obicei, suntem judecaţi şi judecăm în societate alte persoane după modul cum acestea îşi „joacă" rolurile presupuse de poziţia pe care o ocupă în respectiva comunitate. Această percepţie este însă diferită de la persoană la persoană; spre exemplu, A poate crede despre B că este un bun profesor, deoarece explică foarte bine la clasă. O altă persoană, C, poate crede despre B că nu este un bun profesor, deoarece nu mai acordă nici un minut pentru feedback şi întrebări cursanţilor săi după ce ora de curs s-a încheiat. Şi A, şi C au o percepţie foarte precisă (şi corectă) despre anumite aspecte ale modului în care B trebuie să-şi joace rolul de profesor. În practică, vom observa că putem deosebi cu uşurinţă percepţii comune la adresa rolurilor aşa cum trebuie acestea jucate şi percepţii subiective, personalizate. O femeie va accepta că, din punctul de vedere al colegelor ei de serviciu, soţul ei este un soţ bun deoarece îşi îndeplineşte bine atribuţiile văzute în plan social ca fiind caracteristice unui soţ bun, în schimb, în plan personal, poate să fie extrem

de nemulţumită de câteva aspecte care nu intră în percepţia sociala, dar pe care ea le consideră ca fiind importante.

De multe ori, rolurile pe care le învăţăm nu sunt dezvoltate la întâmplare, ci sunt urmarea unor presiuni care pot proveni din expectaţiile celorlaţi în ceea ce ne priveşte. Este cunoscut în literatura de specialitate mecanismul intitulat „profeţia autoîmplinită", care are drept cauză aşteptările unei persoane sau ale unui grup în ceea ce priveşte o altă persoană şi are ca efect încadrarea persoanei vizate în îndeplinirea rolului cerut de primii. Un părinte care îi spune fiului său când acesta s-a lovit că „un bărbat nu plânge" sau un profesor ce îi spune unui elev „Mă aştept de la tine să ai rezultate excelente în anul acesta" pot trimite copilul/elevul în direcţia îndeplinirii acestor cerinţe.

La nivelul unei definiţii, putem opera cu cea oferită de către A.-M. Rocheblave-Spenle, pentru care rolul este un „model organizat de conduite, cu privire la o anumită poziţie a individului într-un ansamblu interacţional" (De Visscher, Neculau, 2001, p. 167). O poziţie similară o are Mullins atunci când defineşte rolul ca fiind „patternul aşteptat al comportamentelor asociat cu poziţiile ocupate de către fiecare membru în structura organizaţiei" (Mullins, 1993, p. 186). Acestor definiri ale rolului le putem adăuga o alta mai extinsă: „Rolul, în toate sensurile sale – ideal sau actual, general sau specific, prescris sau emergent –, se referă la consistenţa comportamentală din partea unei persoane care contribuie la relaţionări mai mult sau mai puţin stabile cu una sau mai multe altele" (Newcomb, Turner, Converse, 1965, p. 323). Gândind în această manieră, ne putem convinge că modul în care o persoană interpretează un rol nu reprezintă un demers totalmente stabil; astfel, se consideră că avem de-a face, de fiecare dată, cu o combinaţie dinamică între două categorii de factori: (1) *factorii situaţionali* (cum ar fi cerinţele sarcinii, stilul de conducere a grupului, poziţia în reţeaua de comunicare etc.) şi (2) *factorii personali* (cum ar fi valorile, atitudinile, motivaţia, abilitatea şi personalitatea). Este evident că, în această situaţie, rolurile reprezintă o creaţie personală şi unică şi de aceea modul în care înregistrăm şi reacţionăm la un comportament de rol trebuie să urmărească atât aria de influenţă situaţională, cât şi aria de exprimare personală.

Rolurile definesc, în sens larg, orice situaţie de comunicare interumană. Aşa cum sesizează Alex Mucchielli (2002), fiecare actor al comunicării interpretează un rol destinat să asigure dominaţia sa asupra situaţiei, mai precis o recunoaştere a sa în rolul pe care şi l-a definit. Cel mai bine se observă acest lucru atunci când avem de-a face cu o persoană necunoscută până în acel moment (încercaţi să faceţi un inventar al elementelor conversaţionale/aspectelor comunicate atunci când intraţi în contact cu o persoană pe care nu o cunoaşteţi, într-un caz obişnuit – când sunteţi vecini într-un compartiment de tren –, pentru a conştientiza elementele implicite de rol la care facem apel). Modul în care acest lucru (dominarea situaţiei de către interpretantul de rol) se întâmplă este definit de un ansamblu de înţelegeri ale interacţiunii; aria de extindere a percepţiei personale şi sociale a situaţiei de comunicare a condus la observarea practică a unor roluri cu caracter general, ce îşi păstrează structura de bază, dar se dezvoltă variat, în interpretarea oferită de fiecare dintre noi.

Mai multe tipologii ale rolurilor au fost elaborate în urma cercetărilor. Astfel, Fred Luthans (1985, p. 376) face distincţie între:

- *persoanele orientate spre sarcină*, a căror motivaţie se supune de cele mai multe ori unui deziderat de tipul „succesul activităţii";
- *tehnicienii experţi* în proceduri şi metode. În şcoală, în cadrul echipelor didactice, tehnicienii reprezintă elevii care sunt consideraţi buni de către ceilalţi membri ai grupului la o materie anume; aceştia exercită în cadrul grupului o putere de expert;

- *persoanele orientate spre ceilalţi* cu roluri de tipul „bunului samaritean"; acestea urmăresc mai degrabă climatul pozitiv în echipă decât rezolvarea efectivă a problemei. În practica didactică, o asemenea orientare este mai greu de identificat la elevi; într-adevăr, modul uzual în care au fost gândite până acum echipele didactice de elevi/studenţi au exacerbat necesităţile rezolvării sarcinii, dar au situat într-un nejustificat con de umbră dezvoltarea şi optimizarea climatului de lucru, apariţia şi întreţinerea satisfacţiei în cadrul echipei chiar de către membrii acesteia. Într-adevăr, în cazul grupurilor constituite cu scopuri didactice ne putem lesne referi la rolul profesorului în crearea, menţinerea şi dezvoltarea/optimizarea climatului şi motivaţiei; este mai greu de distins în practică accentul pe modul în care membrii grupului ca atare pot dezvolta, sistemic şi adaptat, atitudini care să aibă aceeaşi finalitate;
- *cei care spun „nu"* îi contrabalansează pe cei ce se exprimă preponderent pozitiv fără să facă apel la situaţia de fapt; ei pot găsi oriunde greşeli parţiale sau totale în ceea ce priveşte stategia grupului de rezolvare a problemelor. Rolul lor este însă util şi important în grup deoarece îl împiedică să epuizeze prematur sfera soluţiilor; totuşi, cadrul didactic trebuie să-şi folosească autoritatea pentru a pondera discuţiile de acest tip şi în special pentru a susţine integrarea în grup a respectivelor persoane. În caz contrar, acestea pot crea conflicte neproductive pentru echipă, iar grupul, la rândul său, le poate izola sau chiar exclude;
- *susţinătorii regulilor* sunt oamenii cu stereotipii birocratice. Dezavantajul principal al acestui tip de rol constă în lipsa de flexibilitate; la avantaje putem consemna menţinerea regulilor în ochii membrilor grupului prin apelul făcut la ele, asigurarea stabilităţii şi coerenţei în adoptarea deciziilor de grup. Şi aici pot apărea deficienţe de adaptare, persoanele predispuse la îndeplinirea acestor roluri fiind văzute, în cadrul echipelor didactice, mai degrabă ca „parte adversă", iar apelul permanent la reguli tinzând să deterioreze supleţea climatului interpersonal;
- *cei ce nu respectă regulile* sunt cei care ştiu să facă sarcina „de nerespectat". Ei reprezintă completarea prin opoziţie a tipului amintit mai devreme şi introduc în echipele didactice supleţea necesară activităţilor, în sensul că pun permanent la încercare regulile;
- în sfârşit, o a cincea categorie o reprezintă cei care nu sunt împotriva regulilor, dar nu le iau în serios.

Trebuie observat că, prin natura lor, rolurile sunt reciproce; Zanden, când vorbeşte despre roluri, îi citează pe Athay, Darley şi Stiles, spunând că „rolurile nu există singure" (*apud* Vander Zanden, 1987, pp. 239-241); astfel, rolurile, în ciocnirea lor cu normele, definesc obligaţiile titularilor de rol (acţiunile pe care ceilalţi insistă în mod legitim că trebuie să le performăm) şi expectaţiile (acţiunile pe care în mod legitim credem că trebuie să le performeze ceilalţi).

Cercetările în domeniul rolurilor în dezbaterea de grup, aparţinând lui Kenneth Benne şi Paul Sheats, sugerează existenţa a trei categorii de roluri: rolurile activităţii, rolurile de susţinere şi rolurile autocentrate sau negative (vezi şi DeVito, 1988; Hybels, Weaver, 1989; Gamble, Gamble, 1993).

1) Rolurile activităţii (ajută grupul să se focalizeze mai bine pe realizarea scopurilor propuse; în performarea acestor roluri nici un membru nu acţionează individual, ci se constituie ca un răspuns la necesităţile resimţite la nivel de grup):

- *Iniţiatorul* presupune persoane care sugerează noi idei, obiective, soluţii şi abordări, fiind cei mai creativi şi energici membri ai grupului. Când grupul pare că a epuizat

ideile, acestea vin cu o afirmaţie de tipul: „Mă întreb dacă... n-ar rezolva problema". De asemenea, acest rol presupune că persoanele în cauză sunt preocupate ca grupul să nu se îndepărteze de la obiectivele propuse, ajutându-l totodată pe acesta să caute în direcţii diferite şi novatoare;

- *Căutătorul de informaţii*. Mulţi membri ai grupului joacă acest rol; căutătorul de informaţii chestionează faptele şi opiniile pentru a găsi informaţiile relevante pentru problemă. Întrebări de tipul: „Ce altceva mai putem afla despre asta?";
- *Căutătorul de opinii* solicită exprimarea sentimentelor pentru a descoperi valorile care se află la baza efortului de grup. Întrebări de tipul: „Ce părere aveţi despre această nouă perspectivă?";
- *Ofertantul de informaţii* este un rol de expert, definind un membru al grupului care furnizează idei şi sugestii din experienţa personală şi datele faptice. Formulări de tipul: „Eu am aflat pe programul Discovery că aici s-au făcut noi descoperiri. Iată despre ce este vorba...";
- *Oferitorul de opinii* furnizează opinii, valori şi credinţe relevate de propriile sentimente referitoare la ceea ce se discută. Formulări de tipul: „Eu cred că aici ar trebui...";
- *Clarificatorul/elaboratorul* elaborează pe marginea ideilor altora, parafrazează, oferă exemple şi ilustrări şi încearcă să elimine confuzia şi să crească claritatea, Formulări de tipul: „Mihai dorea să spună... şi asta poate continua aşa";
- *Coordonatorul* este un membru care sumarizează ideile şi încearcă să strângă contribuţii variate într-o unitate constructivă. Formulări de tipul: „Uite, ideea lui Mihai merge cu ceea ce a spus Dan mai devreme şi putem să găsim astfel o soluţie la problema noastră";
- *Evaluatorul critic* judecă deciziile grupului şi propune soluţii care ajută la stabilirea criteriilor şi standardelor pentru judecăţile emise. Formulări de tipul: „Eu nu cred că asta o să meargă şi am următoarele argumente pentru a nu fi de acord cu soluţia găsită";
- *Energizatorul* ajută grupul să se implice major în activitate. Formulări de tipul: „O.K., haide să vedem cum merge asta; ce interesant este, nu-i aşa?";
- *Tehnicianul procedural* ajută grupul să aibă la îndemână toate resursele, toate materialele de care are nevoie;
- Cel care *testează consensul* este un membru ce controlează acordul la care a ajuns grupul pentru a vedea dacă acesta din urmă este gata de a adopta o decizie. Întrebări de tipul: „Suntem toţi de acord cu această ultimă variantă?";
- Cel care *înregistrează* notează ideile, sugestiile şi deciziile grupului.

2) Rolurile de construcţie şi susţinere a grupului (grupul reprezintă o unitate ce include relaţii interpersonale diverse, care trebuie construite şi menţinute pentru ca grupul să funcţioneze eficient – astfel încât membrii grupului să fie simultan productivi şi satisfăcuţi de activitatea în grup; aceste roluri se focalizează pe tonul emoţional al desfăşurării activităţii, iar în lipsa lor membrii grupului obosesc mai repede, se plictisesc de activitatea desfăşurată, se angajează frecvent în conflicte unii cu alţii etc.):

- *Încurajatorul* contribuie la achiziţiile grupului. Persoanele ce desfăşoară asemenea roluri sunt ascultători interactivi care ajută la reformulare şi claritate; încurajează oamenii să se simtă bine şi să producă judecăţi de valoare;
- *Portarul (rolurile de echilibrare)* este cel care încearcă să ţină canalele de comunicare deschise; ajută membrii mai reticenţi să aibă contribuţia lor la discuţie şi fac în aşa fel încât discuţia să nu fie dominată de unul sau doi membri;
- *Armonizatorul* mediază diferenţele dintre participanţi şi conciliază neînţelegerile şi dezacordurile; încearcă să reducă tensiunea folosind, spre exemplu, umorul;

- Persoana *centrată pe compromis* este cea care menţine coeziunea de grup şi ajută grupul să crească;
- *Observatorul şi comentătorul* înregistrează modul de a acţiona al grupului şi utilizează această înregistrare în direcţia evaluării proprii şi a grupului;
- *Persoana din poziţia standard* aşteaptă până când grupul este satisfăcut de procedurile utilizate şi arată criteriile care vor fi utilizate pentru evaluarea funcţionării grupului;
- *Urmăritorul* merge cu ceilalţi membri ai grupului, acceptând pasiv ideile celorlalţi şi funcţionând mai mult în calitate de audienţă decât ca membru activ al grupului.

Pe lângă aceste roluri eficiente şi utile pentru echipă, există roluri care pot intra într-o sferă de acţiune negativă; ele se centrează mai degrabă pe o sferă de acţiune individuală, fără să ia în considerare scopurile grupului (ori, mai rău, înlocuind scopurile grupului cu propriile dorinţe):

- *Agresorul* presupune atacarea celorlalţi membri pentru ca deţinătorii unui astfel de rol să se pună pe ei în valoare;
- *Cel care blochează* oferă feedback negativ, este dezagreabil şi se opune la tot ceea ce propun ceilalţi, în efortul de a nu-i lăsa să ajungă la un rezultat;
- *Căutătorul de recunoaştere* nu încearcă satisfacţii până nu atrage atenţia celorlalţi asupra sa, deşi contribuţia proprie la echipă este atât de puţin relevantă, că obiectivele grupului se pierd;
- *Căutătorul de ajutor*. Persoanele care îndeplinesc astfel de roluri au satisfacţii în activitatea de echipă doar dacă sunt întâlnite nevoile lor personale; folosesc grupul pentru a găsi asistenţă, sfat şi consiliere;
- *Dominatorul* insistă să se meargă pe calea aleasă de el, îi întrerupe pe ceilalţi în efortul de a controla grupul;
- *Glumeţul* este cel care apare ca fiind cinic şi produce comportamente nepotrivite sau irelevante pentru activitatea de grup;
- *Autoconfesorul* este un membru care foloseşte alţi membri ai grupului ca o audienţă în relevarea unor „sentimente" personale sau a unor „iluminări" ce nu au legătură cu ceea ce se discută în grup;
- *Dispensabilul* presupune lipsa oricărei contribuţii a acestei persoane la activitatea de echipă; dacă îi este cerută opinia, ea răspunde că nu are una.

La rândul lor, Richard şi Patricia Schmuck dezvoltă într-o analiză sistemică anumite funcţii ale sarcinii care ne conduc destul de lesne la construirea şi dezvoltarea unor roluri în acord cu cele menţionate mai sus (Schmuck, Schmuck, 1992, pp. 146-147).

Desigur, se cuvine să observăm că aceste roluri apar într-un mod natural în grup şi, în opinia noastră, nici nu sunt atât de distinct conturate, putându-se decela multe intersecţii între acestea la unul şi acelaşi individ. Mai mult, ele variază în funcţie de o serie întreagă de considerente, ca activitatea grupului, poziţia membrului respectiv faţă de grup, tipul de grup şi dezvoltarea acestuia, condiţiile exterioare, experienţa personală a membrului respectiv şi experienţa grupului etc., în cazul unei singure persoane la anumite intervale de timp.

Aici poate fi identificată însă şi o capcană: faptul că ele există incipient în experienţa şi practica educaţională ar putea să sugereze că nu mai sunt necesare cultivarea şi explorarea lor în totalitate; or, poate exista anxietatea unor cadre didactice confruntate cu o atare problemă în a gândi eficient folosirea lor, invocând riscul confuziei şi al conflictului. Iată de ce, referindu-ne la demersul nostru didactic, este utilă o perspectivă de atribuire şi exercitare specializată a rolurilor în cadrul echipei didactice

primi un rol (după o perioadă de acomodare şi apoi de exercitare, rolurile se vor schimba între participanţi, urmărindu-se ca fiecare dintre ei să se manifeste în toate rolurile) şi va încerca să se dezvolte personal în cadrul acestor roluri.

Recomandăm ca şi rolurile negative să fie practicate de către cursanţi în timpul unor exerciţii pentru a se observa impactul negativ pe care ele îl au asupra echipei şi activităţii acesteia. Spre exemplu, rolul de încurajator nu apare în mod natural şi direct la majoritatea persoanelor şi de aceea exersarea lui în activităţi concrete, în opoziţia cu alte elemente negative de rol, este necesară.

De altfel, trebuie remarcat faptul că până acum ne-am referit în special la anumite *roluri pedagogice*, pe care membrii unei echipe le îndeplinesc în cadrul acesteia şi care în anumite momente ale situaţiei şi rezolvării sarcinii pot să dispară, fiind înlocuite de altele ori fiind schimbate între participanţi. În măsura în care aceste roluri devin un mod de viaţă şi de acţiune dominant pentru anumite persoane, vom vorbi în continuare despre *roluri de comunicare generale*. O a treia categorie o reprezintă rolurile pe care le-a desfăşurat deja metodologia didactică prin conceptul jocului de rol (atunci când elevii/studenţii „joacă" anumite personaje istorice, literare etc., în genul unei piese de teatru).

Michael Maccoby (*apud* Steers, 1988, pp. 172-173), în urma observării a 250 de persoane din poziţii de mijloc şi înalte în 12 companii, a identificat patru roluri, pe care le preluăm în lucrarea noastră deoarece considerăm că, în cadrul echipelor educaţionale – asemănătoare cu grupurile de lucru din organizaţii –, aceste roluri, într-adevăr, sub o formă mai puţin evidentă, apar şi se dezvoltă:

- „Artizanul" are ca scop final perfectibilitatea muncii sale, ignorând echipa ca atare; centrarea sa profundă pe atingerea perfecţiunii poate introduce un climat tensionat şi conflictual în echipă;
- „Omul companiei" reprezintă persoana devotată scopurilor echipei, ce încearcă să aducă în primul rând productivitate şi beneficii acesteia; centrarea sa pe viaţa grupului din care face parte contribuie la armonizarea activităţilor şi la coeziune, dar îi îngustează productivitatea;
- „Luptătorul" poate fi reprezentat de un lider autentic (Maccoby îl denumeşte plastic „leul") sau de un lider manipulativ şi persuasiv („vulpea"); utilitatea lor este vizibilă în perioadele de criză a grupului;
- „Omul jocului" este cel care combină cel mai bine scopurile personale cu cele ale grupului în care se află, principala sa preocupare fiind ca acestea să se afle întotdeauna în acord; utilitatea lui constă în construirea şi menţinerea unui climat stabil în echipă.

Alţi autori (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1992, p. 371) vorbesc despre roluri de legătură, roluri care sunt esenţiale în facilitarea fluxului informaţional şi luarea deciziilor; există patru tipuri fundamentale de astfel de roluri şi activităţi:

- „Ambasadorul" priveşte obţinerea de membri în echipă, resurse şi legitimitate de la profesor; această activitate presupune identificarea opoziţiilor care s-ar putea ridica din partea cadrului didactic sau a altor grupuri şi efortul de a le preîntâmpina;
- „Coordonatorul sarcinii" este reprezentat de efortul specific de a conduce şi sincroniza grupul respectiv cu alte grupuri implicate în aceeaşi activitate (elevul/studentul care îndeamnă propriul grup să se grăbească pentru că grupul de alături se pare că va termina în curând);
- „Cercetaşul" presupune un rol activ în identificarea ideilor inovatoare şi găsirea rapidă a căilor de urmat abia conturate pentru ceilalţi membri ai grupului;

- „Apărătorul" este cel care controlează fluxul informaţional de la alte grupuri înspre grupului propriu, în el şi dinspre interiorul acestuia spre alte grupuri, acţionând ca un filtru.

O altă problemă importantă este caracterizată de rolurile îndeplinite de membrii grupului în cadrul conflictului. Lloyd Goodall Jr. prezintă mai multe tipuri de roluri în grupuri. Am precizat mai devreme că este necesară o distincţie pe care o facem între rolurile îndeplinite temporar şi rolurile ce sunt îndeplinite permanent. Mai precis, putem să observăm existenţa unor aşa-numite roluri secvenţiale (care descriu o anumită preferinţă în orientarea echipei spre sarcină) şi a unor roluri comportamentale cu un grad de complexitate şi integralitate crescut (acestea ne prezintă un set de atitudini constante ale persoanei în respectivul microgrup, reprezentând o perspectivă general valabilă în ceea ce-o priveşte), Goodall Jr. ne oferă o tipologie a acestora din urmă:

1) Tipul „bunului soldat" este cel care se supune politicilor şi regulilor organizaţiilor, fiind o persoană tradiţionalistă şi pasivă în interacţiunile din grup. Se oferă voluntar să strângă rezultatele grupului, face întotdeauna ceea ce se aşteaptă de la el, strategia lui fiind construită astfel încât să capete răspunsuri pozitive;
2) „Altruistul" este cel care dezvoltă strategii pentru ceilalţi cu costuri şi sacrificii personale. Este motivat de recompense standard, statutul mai înalt nu-l interesează, neconflictual şi contribuie la instaurarea unei bune atmosfere în grup;
3) „Prinţul" acţionează după cum dictează circumstanţele şi doreşte să obţină rezultate pozitive; îşi justifică acţiunile în funcţie de rezultate, aspirând să aibă autoritate şi putere. Nu-i place să se supună ordinelor celorlalţi decât dacă are de câştigat, astfel încât pentru grup, dacă interesele Prinţului corespund cu ale echipei, el se implică eficient, dar poate şi submina scopurile grupului cu scopurile sale;
4) „Curteanul" dezvoltă comportamente ingraţiatoare în prezenţa persoanelor cu autoritate şi putere, tinzând să fie autocentrat, dar nu în modul evident al Prinţului. Doreşte să mulţumească, fiind o persoană influentă în grup, dar nu ofensează pe nimeni simulând câştigurile pentru cei cu o poziţie mai înaltă. Pentru grup este util, adaptându-se repede nevoilor şi aşteptărilor. Oamenii pot să-l displacă, dar apreciază modul său de lucru şi rezultatele obţinute;
5) „Subminatorul" este interesat să deţină controlul şi să influenţeze rezultatele grupului, fiind un membru mai în vârstă al acestuia, conservator, cu multă informaţie şi experienţă acumulate. Se aliază cu Curteanul pentru a obţine poziţii de forţă. Într-un conflict, ei sunt catalizatori ai acestuia; totuşi, nu participă la conflicte pe care nu doresc să le câştige. Nu sunt plăcuţi, dar sunt respectaţi. În unele organizaţii, Subminatorul acţionează în postura de *coaching* al proaspeţilor manageri. A. Cardon (2002) a observat în realitate cazuri ale unor astfel de persoane (un manager mai vechi care juca rolul de consilier oficial) având funcţia aproape oficială şi acceptată de toţi de a-i ajuta pe noii directori să se adapteze în primii ani de activitate în uzina respectivă. Această activitate, ce în psihologia organizaţională are un rol pozitiv, căpăta aici un rol negativ prin jocul de manipulare de tip „eminenţă cenuşie" pe care managerul mai vechi îl avea. Mai precis, el acţiona în genul: „Ce trebuie să ştiţi dumneavoastră despre organizaţia noastră înainte de a acţiona aşa" sau: „Faceţi cum doriţi, dar...", convingându-l în timp pe noul director că schimbările propuse de el sunt imposibile;
6) „Facilitatorul" este cel care ajută grupul să fie deschis şi onest, îndeplinind rolul de terapeut, în sensul că sprijină echipa să imagineze, să fantazeze pentru a obţine idei. El nu exprimă de obicei propriile sentimente, ci îşi asumă rolul de rezonator al sentimentelor grupului. Are şi scopuri ascunse, dar foloseşte grupului, în sensul că dezvoltă strategii care ajută grupul să progreseze;

7) „Servitorul maselor" defineşte o strategie aparţinând politicienilor; sunt persoane care posedă autoritatea şi puterea, dar care susţin că au această poziţie pentru a pune în valoare doleanţele celorlalţi. Sunt buni ascultători şi lasă cealaltă persoană să vorbească, pentru a obţine informaţii cât mai bogate;
8) „Prietenul" este o persoană care vrea să te ajute în schimbul unor favoruri în viitor, fiind loial, cuternitor şi vesel; nu se ştie însă când va cere o favoare în schimb; din acest motiv, poate fi o ameninţare pentru grup;
9) „Duşmanul prietenos" doreşte să apară ca fiind prieten în timp ce îşi maschează adevăratele intenţii. În aparenţă, este foarte interesat de fericirea celuilalt şi îi pasă foarte mult de ce i se întâmplă acestuia;
10) „Persoana timidă". Pot fi două feluri: cei cu adevăraţi timizi şi cei care folosesc acest aspect ca pe o strategie. Cei din primul tip rămân izolaţi în grup, ceilalţi se asociază cu oricine, fără să-i intereseze prea mult scopurile grupului;
11) „Narcisistul" reprezintă persoana foarte centrată pe sine, ce vede organizaţia ca pe o oportunitate de a-şi îndeplini scopurile, fiind interesată doar de modul în care grupul o poate recompensa. De aceea, acceptă doar sarcinile care îi sunt folositoare în viitor. Poate fi o persoană distructivă pentru grup;
12) „Omul echipei". Nu este un tip de personalitate anume, el joacă astfel încât să se dezvăluie plenar calităţile membrilor grupului. Este o persoană extravertită până la lipsa de profunzime. Doza lui de greşeală este că se depărtează de esenţial, dar se integrează bine în grup. Ca să execute o sarcină, are întotdeauna nevoie şi de o altă persoană care să lucreze cu el;
13) „*Yes-man*/*No-man*" (tratate şi de Luthans). Sunt strategii folosite de membrii cu o toleranţă scăzută faţă de ambiguitatea conflictelor (în primul caz) sau de anumite opinii care îi contrazic (al doilea caz). *Yes-man*-ul vrea să placă în special liderului; este strategia oamenilor slabi şi ineficienţi. *No-man*-ul nu este de acord cu nimeni, cu excepţia celor care sunt de acord cu el; de aceea, poate fi distructiv pentru grup deoarece domină discuţia, provoacă confruntări, ruperi de ritm;
14) „Furiosul" este un narcisist autocentrat cu aspiraţiile Prinţului şi Curteanului. Este dezgustat, nerăbdător, sătul de reguli, caracterizat drept „persoană rebelă". Este foarte emoţional în perioadele de conflict, vrea să inducă aceleaşi sentimente în alte persoane, urmărind acceptanţă şi putere.

Aceste roluri pot să fie jucate de către cursanţi în cadrul unor microateliere de lucru, cu posibilitatea găsirii unor strategii prin care fiecare rol să se manifeste în totalitatea oportunităţilor sale de a sprijini dezvoltarea grupului; acest exerciţiu este folositor în direcţia diminuării unor eventuale conflicte, introducând o doză importantă de amuzament şi deschidere spre partenerii grupului din partea fiecărui membru al acestuia.

Trebuie spus că şi utilizarea/consolidarea unor „prestigii" parţiale ale membrilor unui grup – pe de o parte, în ceea ce priveşte dinamica lor profesională (elevi pasionaţi de domenii conexe sau, dimpotrivă, care să lucreze împreună în cadrul unui grup interdisciplinar), pe de altă parte, relativ la modurile lor de a gestiona realitatea grupului (moduri de înţelegere, de memorare diferite, gândire predominant abstractă sau predominant concretă etc.) – poate influenţa puternic atât coeziunea grupului ca atare, cât, mai ales, eficienţa acestuia.

Câteodată, rolurile pe care le jucăm necesită – din punctul nostru de vedere – o schimbare. Cum putem face această schimbare? Vom adapta un astfel de instrument după cel propus de către Saundra Hybels şi Richard Weaver (1989): dacă vă aflaţi în relaţie cu

cineva şi jucaţi un rol care nu vă mai convine, în care nu vă mai simţiţi confortabil (spre exemplu, aţi fost angajat de doi ani şi doriţi ca şeful dumneavoastră să vă ofere mai multe responsabilităţi), trebuie să reflectaţi la următoarele interogaţii:

- În ce circumstanţe aţi început să jucaţi acest rol care acum nu vă mai convine? Aţi fost vreodată mulţumit să jucaţi acest rol? (Gândiţi-vă că atunci când aţi venit ca proaspăt angajat în companie acest rol ar fi putut să fie compatibil cu ceea ce doreaţi.)
- Ce vă face să simţiţi rolul drept inconfortabil acum?
- Ce schimbări aţi dori să-i aduceţi? (Imaginaţi toate schimbările pe care le-aţi aduce rolului dacă ar fi posibil.)
- Cum puteţi să comunicaţi schimbările pe care le doriţi aduse acestui rol? Există laturi ale acestor schimbări care i-ar avantaja şi pe ceilalţi?

Rolurile pot să aibă efecte pozitive sau negative asupra grupului, asupra anumitor persoane din cadrul lui sau chiar asupra celui care le îndeplineşte; în această ultimă categorie întâlnim „*burnout*"-ul, definit drept „ostilitate, apatie şi pierderea interesului rezultată din stresul prelungit sau conflictul dintre roluri antagoniste" (Myers, 1990, pp. 176-180).

Uneori, jucarea inconştientă a rolurilor poate fi definită de existenţa unor „jocuri" de manipulare. A. Cardon, adaptând cercetările din aria analizei tranzacţionale efectuate de către Stephen Karpman, a preluat ceea ce autorul respectiv a numit „Triunghiul Dramatic", evidenţiind existenţa a trei roluri în organizaţii: rolul de *persecutor*, cel de *victimă* şi cel de *salvator*. Interesant este faptul că aceste roluri sunt schimbate pe rând de către protagoniştii jocului de manipulare. Cardon foloseşte pentru ilustrare o scenă fictivă: un angajat al unei organizaţii, pentru că îi este interzis să fumeze la locul de muncă, îşi exprimă dezacordul faţă de această regulă petrecând mult timp în vestiar şi fumând acolo. Şeful său direct percepe acest comportament ca pe o provocare. Muncitorul îşi asumă deci rolul de persecutor al şefului, care este în poziţie de victimă; pentru a nu rămâne în poziţia de nesiguranţă, şeful trece la acţiune şi preia dintr-o dată iniţiativa şi rolul de persecutor, dându-i un avertisment subordonatului său. Muncitorul, persecutor atunci când, pierzându-şi timpul în vestiar, este neproductiv, devine victimă atunci când primeşte avertismentul. În rolul de victimă (se crede atacat pe nedrept de către şeful său), subordonatul îşi caută un salvator (un lider de sindicat sau un alt şef, aflat la un nivel ierarhic mai ridicat) pentru a-şi putea persecuta din nou şeful prin persoana interpusă. Astfel, din persecutor, şeful riscă să devină din nou o victimă. Aceste jocuri ale relaţiilor şi schimbărilor de rol devin foarte interesante de studiat din perspectiva înţelegerii multi-influenţei pe care o exercită jucarea unui rol în structurarea relaţiilor de comunicare şi în apariţia conflictului. Acelaşi autor observă mai în profunzime cât de uşor se poate trece de la jucarea unui anumit rol la jucarea unui rol opus, totul ţinând de modul în care este configurată situaţia. Într-un astfel de joc de manipulare intitulat „o să te spun eu!", exempul oferit de către Cardon este edificator: un copil e foarte neastâmpărat şi mama, epuizată de problemele pe care acesta i le ridică, îl ameninţă: „O să vezi tu când vine taică-tău acasă ce primeşti...". Într-adevăr, în momentul venirii tatălui, mama îi relatează comportamentul indezirabil al copilului în cursul zilei; tatălui i se cere să facă ceva în acest sens. Fără să aibă toate informaţiile, tatăl intră în rolul de persecutor cerut de mamă şi îl pedepseşte pe copil. În acest moment, se întâmplă o schimbare de rol surprinzătoare: mama intervine între tată şi copil să atenueze pedeapsa (pe care chiar ea o solicitase), pedeapsă pe care o consideră excesivă şi, câteodată, chiar nedreaptă. Observăm că mama îşi asumă astfel rolul de salvator. Similar acestui triunghi familial, în organizaţii întâlnim şeful direct, afectiv şi care nu rezolvă problemele

intervine şi pedepseşte respectiva insubordonare, şeful direct începe (de cele mai multe ori informal, în discuţii private) să critice această duritate excesivă, încercând să obţină printr-un astfel de comportament afecţiunea echipei sale.

În ceea ce priveşte conflictul de rol, întâlnim conflicte între persoane şi rolurile pe care trebuie să le îndeplinească (tensiuni între propria personalitate a deţinătorului rolului şi atitudinile şi expectaţiile prevăzute de către rolul ca atare), conflictul intrarol (tensiuni create de expectanţe contradictorii despre cum trebuie jucat rolul) şi interrol (tensiuni între recomandările a două roluri care trebuie jucate simultan) etc. Se cuvine să remarcăm însă că, din perspectivă didactică, mai ales că în interiorul echipelor educaţionale are loc cunoaşterea, asumarea şi îndeplinirea rolurilor (fie şi numai cele amintite de noi mai devreme), îi revine cadrului didactic înţelegerea în profunzime a rolurilor şi a elevilor pentru a exista o concordanţă de principiu între rol şi deţinătorul de rol; lipsa unei atare perspective poate conduce la un conflict neproductiv în cadrul grupului, la lipsă de eficienţă şi la o dezangajare a membrilor (spre exemplu, dacă în cadrul unei echipe didactice oferim rolul criticului unei persoane timide, fără o pregătire/formare prealabilă, acest rol, neîndeplinindu-se, ar putea limita interacţiunile multiple în grup). De aceea, sunt necesare exerciţii pre-grup de practicare şi interiorizare a cerinţelor rolurilor de către cursanţi.

Acest lucru este posibil prin utilizarea unor tehnici de jucare a rolurilor (*role-playing*), tehnici detaliate de către Richard şi Patricia Schmuck în opt etape:

- selectarea problemei;
- încălzirea (exersarea);
- stabilirea scenei prin explicarea situaţiei, descrierea rolurilor participanţilor şi explicarea rolurilor audienţei;
- „legiferarea";
- analiza şi dezbaterea;
- evaluarea;
- relegiferarea jocului de rol;
- generalizarea în viaţa de zi cu zi a clasei de elevi/grupei de studenţi (Schmuck, Schmuck, 1992, p. 103).

Cross vede tehnica jocurilor de rol, într-un mod direct şi procesual, drept una în care „fiecare subiect este îndemnat să preia o parte dintr-un caracter particular şi să interpreteze comportamentul pe care în mod natural respectivul caracter l-ar presupune; primind îndrumări specifice, persoanele ce trebuie să joace astfel de roluri de obicei se aşteaptă în mod conştient să performeze acţiuni asociate uzual acestor roluri, dar mai devreme sau mai târziu consideră că cerinţele rolurilor sunt absorbite în propriile lor identităţi" (Cross, 1974, p. 151).

Grambs ne oferă, de asemenea, o definiţie utilă analizei pe care o întreprindem în aceste rânduri: „o situaţie dramatică sau o confruntare este identificată de către profesor în clasă. Persoanele care sunt implicate în situaţia respectivă sunt descrise, iar acţiunea este conturată ori rezultatele sunt sugerate. Jocul de rol este *încercarea în afară* a situaţiei. Clasa poate oferi comentarii referitoare la realitatea acţiunii ori privind autenticitatea gândirii rolurilor. Scena comentată poate fi jucată din nou cu actori noi sau cu cei vechi în urma instrucţiunilor primite din clasă. Urmărind una sau două direcţii, clasa discută problema ridicată de jucarea rolului şi răspunsul lor la aceasta" (Grambs, 1968, p. 37).

Moore identifică, la rândul său, trei componente importante în *role-playing*: situaţia, jocul de rol propriu-zis şi sesiunile de concluzionare (*follow-up*). „Episodul de joc de rol trebuie să fie jucat în mod spontan, lucru ce sprijină procesul de înţelegere profundă a acţiunilor asociate, motivelor şi comportamentelor." (Moore, 1994, p. 208) Astfel, jocul de rol este proiectat pentru a induce reflecţie şi discuţii, oferind experienţa comună şi imediată a grupului, implicându-l pe acesta, simultan, atât la nivel intelectual, cât şi emoţional.

Metoda jocului de rol este una foarte provocatoare pentru cadrul didactic şi pentru grupurile de elevi/studenţi, simultan. Cadrul didactic trebuie să fie pregătit şi să accepte ambiguitatea unor rezolvări ale rolurilor; accentul pe care el trebuie să-l pună nu este pe încercarea de a schimba soluţionarea rolurilor de către actorii-cursanţi, ci pe modul de observare a realităţii ce i-a determinat să aleagă o soluţionare anume. Pentru cadrul didactic din România, a cărui misiune se identifică adesea cu necesitatea oferirii soluţiei celei mai bune în situaţia dată, această nouă perspectivă este una foarte solicitantă (accentul trebuie să cadă asupra multitudinii de căi prin care problemele umane se pot soluţiona). Mai mult, în contextul noilor media care tind să sprijine şi să definească procesul de învăţământ de astăzi, apar, printr-o nouă idee, cea a „comunităţilor de învăţare", noi roluri pentru profesori, dar şi pentru elevi. Devenind o alternativă la structurile media tradiţionale, lineare (cărţi, radio, filme), această comunitate de învăţare are la dispoziţie *hypermedia* (un sistem care reprezintă informaţii multimedia conectate – text, imagini, audio, mişcare); cel ce învaţă este capabil să urmeze conexiuni între unităţi singulare de informaţii (noduri) în sensul unei structurări asociative, dar şi să producă astfel de noduri (utilizatorul depăşeşte rolul pasiv, construindu-şi hipermedia). Este evident că aici vorbim despre provocarea unor noi roluri pentru actorii procesului instructiv-educativ. Dijkstra, Jonassen şi Sembill (2001) numesc următoarele roluri:

1) roluri ale profesorului:
   - Catalizator/inspirator – trebuie să trezească curiozitatea celor care învaţă în colaborare prin întrebările şi materialul pus la dispoziţia acestora;
   - Observator – pentru cercetarea unor noi arii de cunoştinţe şi pregătirea căilor pe care elevii vor ajunge la aceste cunoştinţe;
   - Consultant şi consilier – pentru a observa şi – împreună cu elevul – a analiza procesul de învăţare al fiecăruia, pentru a oferi feedback performativ;
   - Antrenor – pentru a preda „cum se învaţă" şi strategiile de lucru, atunci când elevii o cer;
   - Mentor şi educator – pentru a prezenta, discuta şi justifica valorile;
   - Moderator – pentru a împărtăşi şi susţine discuţiile focalizate pe conţinut şi disputele;
   - Arbitru şi mediator – pentru a acţiona în caz de conflict în direcţia sprijinirii elevilor în rezolvarea propriilor probleme;
   - Avocatul diavolului – pentru a chestiona soluţiile simple, răspunsurile prea rapide sau credinţele superficiale venite de la elevi; pentru a cere explicaţii mai bune şi justificări de la aceştia;
   - Evaluator – pentru a verifica dacă elevii se mai află în obiectivele proprii de învăţare;
2) roluri ale elevilor/studenţilor:
   - Rezolvator creativ de probleme – pentru a defini situaţia-problemă prin analizarea tuturor soluţiilor oferite, specificarea obiectivelor şi identificarea discrepanţelor dintre situaţia actuală şi situaţia dorită etc.;
   - Manager de proiect – pentru a planifica proiectul, pentru a stabili limitele şi pentru a controla cursul acţiunii; de asemenea, pentru a lua decizii şi a-şi asuma responsabilitatea pentru succesul sau eşecul proiectului;
   - Prezentator – pentru a evidenţia public celorlalţi elevi idei, cunoştinţe, opinii sau soluţii la problemă într-un mod inteligibil sau interesant, utilizând media şi metode variate;

- Autor de documentare – pentru a documenta procesul de rezolvare de probleme într-un mod inteligibil şi a face informaţiile folositoare pentru ceilalţi elevi/studenţi;
- Chestionator – pentru a optimiza înţelegerea proprie şi a celorlalţi prin articularea unor întrebări de profunzime;
- Evaluator şi analizator reflectiv – pentru a judeca rezolvările de probleme proprii sau ale celorlalţi, în raport cu scopurile şi criteriile de calitate propuse; pentru reflectarea critică a propriilor percepţii, atitudini, scopuri şi acţiuni;
- Expert şi multijucător – pentru a obţine expertiză în domenii specifice; pentru a transfera cunoştinţele şi abilităţile proprii altor elevi/studenţi.

De altfel, trebuie spus că jucarea anumitor roluri în clasă şi, de aici, dezvoltarea unor echipe coezive şi înalt eficiente nu sunt ceva nou în teoria şi practica educaţionale; creionarea pe care dorim să o oferim aici se referă la o anumită viziune sistemică asupra fenomenului, în sensul unei dezvoltări progresive, pe de o parte, a unei valori optime a rolului în raport cu propria dezvoltare, şi, pe de alta, asupra deschiderii la multitudinea de roluri pe care un cursant poate să le joace în timpul activităţilor cu caracter instructiv-educativ.

Rezumat

1. Legătura dintre teoria conducerii şi procesul de comunicare este una foarte strânsă, de multiinfluenţare. Stilurile de conducere s-au fundamentat în: autocratic, democratic şi „*laissez-faire*", fiecare dintre acestea fiind adecvat în funcţie de contextul comunicaţional. În practică, există diferite teorii asupra conducerii (*leadership*-ului). Câteva dintre teoriile care pun în centrul demersului lor explicativ comunicarea sunt: abordarea situaţională (situaţii diferite necesită diferite modalităţi de *leadership*), teoria schimbului lider-membru (LMX) (încearcă să reconsidere unghiul de abordare din perspectiva interacţiunilor dintre lideri şi ceilalţi), *leadership*-ul transformaţional (pleacă de la o idee ce aparţine în mare măsură influenţei actului de comunicare în aria conducerii; caracteristica „transformării" caracterizează *leadership*-ul drept un proces ce schimbă şi transformă indivizii care sunt părţi ale acestuia), modelul competenţelor comunicative (porneşte de la ideea că procesul de conducere implică comportamente de comunicare ce ajută grupul să depăşească obstacolele în atingerea scopurilor), teoria conducerii de echipă (a înglobat funcţiile conducerii asupra echipei, pornind de la relevarea a două astfel de funcţii centrale: de a ajuta grupul să-şi îndeplinească obiectivele – funcţia sarcinii – şi de a ţine grupul în stare de funcţionare – funcţia de susţinere).
2. Rolul reprezintă un model organizat de conduite cu privire la o anumită poziţie a individului într-un ansamblu interacţional; rolul este dependent de două categorii de factori: factorii situaţionali (cerinţele sarcinii, stilul de conducere a grupului, poziţia în reţeaua de comunicare etc.) şi factorii personali (valorile, atitudinile, motivaţia, abilitatea şi personalitatea). Întâlnim foarte multe tipologii ale rolurilor într-un grup mic, una dintre cele mai cunoscute fiind cea propusă de către Kenneth Benne şi Paul Sheats pe trei categorii: rolurile activităţii (Iniţiatorul, Căutătorul de informaţii, Căutătorul de opinii, Ofertantul de informaţii, Oferitorul de opinii, Clarificatorul/Elaboratorul, Coordonatorul, Evaluatorul critic, Energizatorul, Tehnicianul procedural, Cel care testează consensul, Cel care înregistrează ideile), rolurile de construcţie şi susţinere a grupului (Încurajatorul, Cel care îndeplineşte rolurile de echilibrare, Armonizatorul, Persoana centrată pe compromis, Observatorul, Persoana din poziţia standard, Urmăritorul) şi roluri individuale, observate ca negative pentru activitatea grupului (Agresorul, Cel care blochează, Căutătorul de recunoaştere, Căutătorul de ajutor, Dominatorul, Glumeţul, Autoconfesorul, Dispensabilul). Rolurile pot să aibă efecte pozitive sau negative asupra grupului. Dezvoltarea pozitivă a unor roluri este posibilă prin utilizarea unor tehnici de jucare a rolurilor, tehnici care se desfăşoară în următoarele etape: selectarea problemei, încălzirea (exersarea), stabilirea scenei prin explicarea situaţiei, descrierea rolurilor participanţilor şi explicarea rolurilor audienţei, „legiferarea", analiza şi dezbaterea, evaluarea, relegiferarea jocului de rol, generalizarea în viaţa de zi cu zi a grupului.

Exerciţii şi teme de reflecţie

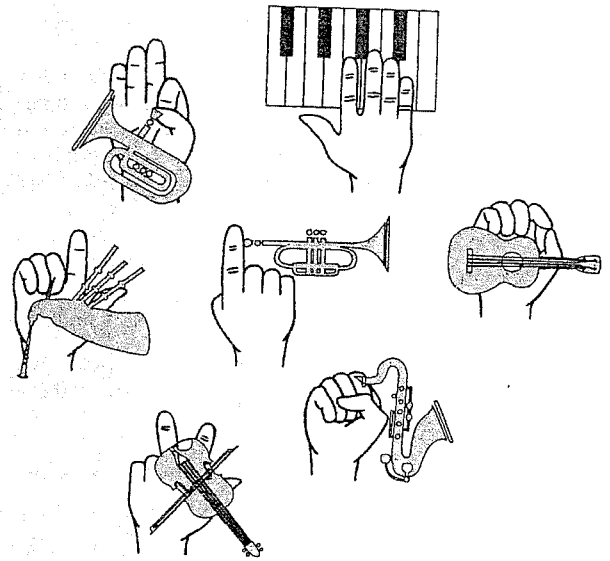
1. La teoria conducerii am gândit următorul exerciţiu, care implică un înalt grad de participare din partea cursanţilor. Formatorul va lua un număr de bileţele (egal cu numărul total de participanţi) şi va scrie pe ele ori numărul „1" ori numărul „2". Numărul de bileţele cu „1" va fi egal cu numărul de grupuri în care formatorul doreşte să divizeze colectivul cursanţilor, restul vor fi bileţele cu „2". Cursanţii vor extrage câte un bileţel dintr-o pălărie şi vor citi cifra de pe el fără a spune celorlalţi ce cifră au. Formatorul le va spune apoi că cei care au cifra „1" pe bileţel vor fi liderii viitoarelor grupuri ce se vor forma; cursanţii vor trebui să formeze o mulţime (stând aproape unii de alţii) şi să discute informal, alocând câte 30 de secunde – 1 minut discuţiei cu fiecare coleg. Cei ce au primit bileţelul cu cifra „1" vor trebui, fără să le spună nimic direct colegilor lor, să identifice modalităţi prin care să-i atragă de partea lor pe cei prezenţi, în calitatea de lider pe care au primit-o. După ce aceste discuţii se vor fi încheiat, cursanţilor li se va cere să scrie pe o foaie de hârtie persoanele despre care consideră, dupa comportamentul manifestat faţă de ele, că au primit bileţele ce le cereau să se comporte ca lideri. Se va observa în ce măsură lista finală (însumată de formator) corespunde celei reale.
2. Pentru observarea necesităţii de armonizare a funcţiilor de conducător/subordonat, propunem un exerciţiu prezentat în literatura de specialitate. Cursanţii vor trebui distribuiţi în mod aleatoriu şi vor forma perechi cu persoane pe care nu le cunosc sau le cunosc mai puţin. La început, fără să-i comunice nimic verbal, unul dintre ei va trebui să facă din celălalt o statuie, iar după ce va fi terminat, poziţiile se vor schimba – cel ce a fost în postura modelatului va deveni modelator, realizând din celălalt o statuie. La finalul exerciţiului, vor fi chestionaţi toţi participanţii în legătură cu modul cum s-au simţit: când s-au simţit mai bine – în postura de modelator (lider) sau modelat (subordonat)? Apoi, discuţia va avea în vedere o dimensiune empatică, în sensul că li se va cere cursanţilor care s-au simţit mai bine ca modelatori (au avut rolul de comandă) să se gândească la faptul că, dacă au avut drept partener o persoană similară lor, aceasta s-a simţit mai puţin bine atunci când ei se simţeau bine şi invers (discuţia va fi similară pentru cei care au optat pentru poziţia de modelat). Formatorul va explica apoi necestiatea flexibilizării ambelor tipuri de roluri.
3. Formatorul le relatează grupurilor de cursanţi: gândiţi-vă că tocmai aţi prins un peştişor de aur care vă spune că poate schimba trei lucruri legate de activitatea dumneavoastră. Puteţi schimba orice doriţi: ce aţi schimba la dumneavoastră, la munca dumneavoastră, la şef sau la colegi etc.? După ce fiecare a făcut alegerile, discutaţi în grup ce aţi schimba şi de ce. Într-o a doua etapă a exerciţiului, încercaţi să vă închipuiţi (fiecare în mod individual) şeful grupului din care faceţi parte timp de un an. Care ar fi activităţile pe care le-aţi propune? După ce fiecare a alcătuit un mic plan managerial personal ca şef al celorlalţi, puneţi aceste planuri laolaltă şi observaţi diferenţele şi punctele pe care le aveţi în comun.
4. Pentru următorul exerciţiu luaţi categoriile de roluri exprimate de către Goodall Jr. şi distribuiţi-le cursanţilor câte o fişă cu toate aceste roluri. Fiecare cursant va trebui să îşi aleagă (sau se poate trage la sorţi) un rol pe care va trebui să-l joace în activitatea de grup. Acest rol nu este cunoscut încă decât de [illegible]

câteva minute punând rolul la punct cu fiecare persoană în parte). Când tipologia rolurilor este epuizată (fiecare rol e jucat de câte o persoană), restul colectivului de cursanţi vor fi anunţaţi că vor asista la o activitate de grup în care fiecare membru va trebui să se comporte faţă de ceilalţi în modul cerut de rolul pe care îl îndeplineşte. Observând interacţiunile dintre cei ce „joacă roluri", restul colectivului va trebui să răspundă la un număr de întrebări pe care le vor primi de la formator sau le vor gândi ei înşişi (întrebările ar putea fi: „Ce rol a îndeplinit fiecare persoană din grup?", „Cum au reacţionat ceilalţi colegi la un astfel de rol?", „Ce implicaţii poate avea jucarea fiecărui rol pentru activitatea grupului?" etc.).

5. Rolurile pe care le jucăm în viaţa de zi cu zi sunt desemnate şi de statusul fiecărei persoane interactante. Pentru a încerca depăşirea unor roluri ce nu vă mai satisfac, încercaţi următorul experiment propus de către Milgram: alegeţi o persoană pe care o cunoaşteţi şi o respectaţi (liderul de grup, spre exemplu), o persoană căreia vă adresaţi folosind titlul sau numele de familie. Luaţi hotărârea ca în următoarea întâlnire să vă adresaţi în mod deliberat într-o manieră mai familiară, spunându-i pe nume. Majoritatea oamenilor au dificultăţi în a încălca aceste microconvenţii sociale, devenind mai anxioşi pe măsură ce se apropie momentul pe care şi l-au propus pentru schimbarea rolului. Acest exerciţiu reprezintă însă un bun început pentru a identifica strategii în vederea depăşirii unui rol care nu ne mai reprezintă.
6. În fiecare zi ni se cere de către ceilalţi şi cerem la rândul nostru ca persoanele din jur să joace anumite roluri. Câteodată, această *expectaţie de rol* poate să conducă la anumite extreme care influenţează negativ relaţia de comunicare. Pentru acest exerciţiu de reflecţie aducem în atenţia cititorului un experiment realizat de către Haney, Banks şi Zimbardo în 1973 (*apud* Hayes, Orrell, 2003). În principiu, acesta presupunea ca 21 de bărbaţi tineri, stabili emoţional, să participe timp de două săptămâni la un joc ce presupunea o închisoare fictivă (spaţiul folosit fiind amenajat în acest scop în subsolul Universităţii Stanford), în care o parte dintre ei ar fi îndeplinit rolul de „gardieni", iar celalată parte pe cel de „prizonieri". Nici unui titular de rol nu i s-a explicat cum să se poarte, lăsându-i-se fiecărui participant opţiunea definirii modului în care îşi conceptualizează rolul (au primit doar „uniforme" de gardieni şi de prizonieri şi a fost interzis orice act de violenţă fizică). Chiar dacă, iniţial, experimentatorii proiectaseră durata experimentului pe intervalul a două săptămâni, acesta a trebuit întrerupt după doar şase zile. „Gardienii" îşi puneau rolul în practică într-o manieră extremă, care ar fi putut să prejudicieze psihic „prizonierii" în urma acestei experienţe (spre exemplu, „gardienii" instituiseră practici umilitoare, cum ar fi transformarea mersului la toaletă într-un „privilegiu"). Mai mult, după ce studiul a fost finalizat, mulţi dintre cei ce jucaseră rolul de „gardian" au fost şocaţi de modul cum se comportaseră şi de gradul în care jucarea rolului se denaturase. Gândindu-ne câteva clipe la acest experiment, să ne amintim că fiecare dintre noi am avut în experienţa proprie persoane care s-au transformat la nivel de practică comportamentală în momentul performării unui rol ce era adus de un status social superior (un coleg ce a fost promovat, spre exemplu). Acest exerciţiu de reflecţie poate fi pozitiv şi pentru iniţierea unei analize introspective asupra propriilor roluri pe care cititorul le are în momentul de faţă şi asupra gradului în care practica de zi cu zi se potriveşte cu modul cum înţelege fiecare perspectiva proprie în relaţie cu celălalt (dacă, spre exemplu, am fi în locul subalternului/şefului nostru, am proceda similar sau altfel faţă de „noi", cei din momentul prezent?).

Capitolul 12

Dezvoltarea grupului în direcţia construirii echipei



12.1. Metoda construirii de echipă (*team-building*)

Necesitatea transformării grupului de lucru (educaţional) în echipă este un factor evident pentru fiecare formator, dar şi pentru managerii care înţeleg să preţuiască legătura dintre coeziune şi performanţă. Procesul nu este deloc unul uşor şi – aşa cum vom accentua la finalul acestui capitol –, tocmai când, după eforturi susţinute, vom putea considera că, într-adevăr, echipa noastră s-a sudat, va trebui să facem faţă unei alte provocări (intitulată „gândire de grup"), care ne spune că o echipă *prea unită* este în pericol de a pierde toate elementele pozitive aduse de coeziune. Acest lucru este similar cu alte fenomene pe care le-am întâlnit pe parcursul cărţii de faţă (spre exemplu, comunicarea ce trebuie să aibă un nivel optim – nici prea puţină, nici prea multă –, conflictul – ce se află într-o situaţie similară).

Totuşi, echipa reprezintă ţelul oricărei metode de management al unui colectiv. Mai multe persoane ce lucrează ca un tot, ca un singur individ – aceasta este, desigur, un deziderat pe care trebuie să ni-l propunem în activitatea noastră de formatori. Andrew Carnegie „s-a înconjurat de oameni de succes, o practică ideală pentru reuşită. Odată a spus: «Nimeni nu va putea fi un mare lider dacă va face totul singur sau dacă îşi va asuma întregul succes». Pentru a-şi exprima mai bine convingerea, a cerut ca aceste rânduri să fie scrise pe mormântul său: «Aici odihneşte un om care a ştiut să coopereze cu cei mai buni decât el»" (Dornan, 1999, p. 204).

Pe de altă parte, menţinem orientarea epistemologică pe care o observăm în metodologia educaţională actuală de flexibilizare continuă a metodelor; astfel, acestea transcend cu uşurinţă un anumit fenomen sau o situaţie, devenind mult mai complexe şi înglobând din ce în ce mai multe tehnici deosebit de variate, nu de puţine ori contradictorii în posibilităţile lor de aplicare. Este vorba despre un proces sesizat foarte bine la nivel sistemic de către Ioan Cerghit atunci când, delimitând relaţiile între procedee şi metode, observa că o metodă poate deveni foarte uşor un procedeu în cadrul altei metode (Cerghit, 1997, p. 12).

Să observăm pentru început care sunt consecinţele coeziunii grupului. Astfel, citându-l pe Shaw, ne amintim că „membrii dintr-un grup înalt coeziv se implică mai energic în activităţile de grup, lor le displace să lipsească de la întrunirile sale şi sunt fericiţi când grupul reuşeşte şi trişti când grupul ca atare înregistrează un eşec (...), pe când membrii unui grup cu o coeziune redusă se preocupă mult mai puţin de toate acestea" (*apud* Steers, 1988, p. 338). Deutsch, citat de McQuail, precizează: „Coeziunea – unui grup – este asociată constant cu o comunicare mai intensă între membrii grupului" (McQuail,

1999, p. 108). Mills accentuează această constatare, afirmând că, pe cât creşte numărul membrilor unui grup, pe atât scade posibilitatea intercomunicării şi dezvoltării identităţii, rezultantă directă a acestei dificultăţi comunicaţionale între foarte multe persoane.

Conceptul de *echipă* ca atare este descris pe larg de către Forsyth; autorul alcătuieşte un scurt inventar conform căruia în afaceri ne confruntăm cu echipe de producţie sau echipe de luare a deciziilor, în universităţi cu echipe de cercetare, în dezvoltarea organizaţională cu echipe de experţi, în şcoli cu echipe de profesori, demers în urma căruia putem observa evantaiul larg de posibilităţi şi de forme sub care poate apărea conceptul de *echipă*. Forsyth mai spune că, „la fel ca toate celelalte grupuri, echipele sunt influenţate de caracteristici (norme, roluri, structură, mărime, obiective) şi procese (presiunea spre conformare, putere, conducere, dezindividualizare) (...), dar echipele posedă, în acelaşi timp, şi caracteristici specifice lor" (Forsyth, 1983, p. 448).

Unii autori au încercat să adune în inventare cuprinzătoare caracteristicile unei echipe de lucru eficiente; în continuare, vom prezenta două dintre acestea: pe cele aparţinând lui McGregor şi lui Likert (*apud* Roberts, Hunt, 1991, pp. 194-195). Astfel, Douglas McGregor ne prezintă nouă asemenea caracteristici, pe care le amintim succint:

1) atmosfera tinde să fie informală, confortabilă, relaxată;
2) au loc multe discuţii în care fiecare persoană se implică, rămânând totodată centrată pe sarcină;
3) obiectivele sarcinii sunt înţelese şi acceptate de către membrii grupului;
4) membrii grupului se ascultă unul pe altul;
5) cele mai multe decizii sunt luate prin consens;
6) criticismul este frecvent, deschis şi relativ confortabil;
7) oamenii sunt liberi să-şi exprime sentimentele, la fel ca şi ideile;
8) conducătorul grupului nu îl domină pe acesta, modul său de a conduce se schimbă din când în când, depinzând de circumstanţele acţiunii; problema nu este cine deţine controlul, ci se referă la cine îşi îndeplineşte responsabilităţile;
9) grupul îşi cunoaşte propriile acţiuni; frecvent, acesta se opreşte pentru a examina ce se întâmplă sau pentru a observa ce a mai intervenit în activitate.

La rândul său, Likert ne propune o listă mult mai cuprinzătoare – douăzeci şi patru de caracteristici, pe care le vom prezenta, de asemenea, succint:

1) membrii sunt calificaţi în ambele roluri: de conducere şi de subordonare;
2) grupul există de destul timp pentru ca membrii să-şi fi stabilit relaţii de activitate bune;
3) membrii sunt loiali şi afiliaţi grupului şi liderului acestuia;
4) membrii şi liderul au încredere unii în ceilalţi;
5) valorile şi scopurile grupului integrează şi reflectă nevoile şi valorile membrilor; membrii ajută la formarea valorilor şi obiectivelor grupului;
6) indivizii care aparţin mai multor grupuri încearcă să păstreze în armonie valorile şi scopurile acestora;
7) cea mai importantă valoare a grupului are cea mai mare probabilitate ca membrii să o accepte;
8) membrii sunt înalt motivaţi să realizeze scopurile grupului şi o fac cu toate puterile lor;
9) toate interacţiunile, luarea deciziilor şi rezolvarea problemelor concură la realizarea unei atmosfere suportive; criticismul este constructiv şi ascultarea interactivă;
10) liderul grupului stabileşte tonul şi atmosfera propice pentru practica sa de conducere;

11) grupul ajută fiecare membru pentru a se dezvolta la întregul potenţial ;
12) membrii acceptă scopurile şi expectanţele, care sunt destul de înalte pentru a provoca membrii fără a genera anxietate ;
13) liderul şi membrii cred că grupul poate face imposibilul ;
14) membrii ajută fiecare altă persoană dacă este necesar ;
15) atmosfera suportivă stimulează creativitatea ;
16) grupul aşteaptă conformare în probleme administrative pentru a le îndeplini şi rezervă timp pentru o funcţionare mai eficientă a grupului ;
17) comunicarea membrilor este deplină şi sinceră ;
18) comunicarea este folosită pentru a servi intereselor grupului ;
19) membrii aşteaptă şi sunt gata să primească şi să folosească comunicarea ;
20) membrii încearcă să se influenţeze unii pe ceilalţi şi sunt deschişi la influenţele celorlalţi ;
21) membrii exercită influenţă asupra liderului ;
22) grupul este flexibil şi adaptabil ;
23) membrii se simt securizaţi în luarea deciziilor care-i privesc ; iniţiativa este încurajată ;
24) liderul este ales cu grijă, poate folosindu-se nominalizările membrilor şi apelându-se la metode de identificare a abilităţilor de conducere.

Desigur că astfel de inventare de caracteristici pot părea, la o primă privire, dezirabile, dar fără consistenţă practică. De aceea, pentru început, este util să întreprindem o analiză a determinanţilor unei astfel de coeziuni în interiorul grupului ; după Cartwright şi A. Zander, aceştia sunt în număr de cel puţin patru (*cf.* tabelul 9) :

1) *baza motivaţională pentru atragere*. Influenţa primară în coeziunea grupului constă în motivele şi nevoile individuale. Aceste motive includ nevoile de afiliere, recunoaştere, securitate şi alte nevoi care pot fi satisfăcute de către grup ;
2) *proprietăţile de stimulare a grupului*. Acestea constau în obiectivele, programele şi caracteristicile membrilor grupului, stilul operării, prestigiul şi alte proprietăţi semnificative din baza motivaţională ;
3) *expectaţiile privind rezultatele*. Acestea se referă la ceea ce simt persoanele ca membri ai grupului, fiind în relaţie directă cu gradul de implicare ;
4) *nivelul de comparaţie*. Persoana ce se implică într-un grup va evalua costurile-beneficiile rezultate ca urmare a calităţii sale de membru în acel grup şi alternativele la care poate apela (factor ce provine din teoria echităţii).

Privitor la fenomenul de coeziune, se cuvine amintit că, în opinia lui R.A. Schmuck şi P.A. Schmuck, „investiţia emoţională şi angajarea profundă a elevilor/studenţilor în suportul grupului presupune soluţionarea mai rapidă a problemelor interpersonale şi oferă o bază colaborativă mai importantă pentru a reduce tensiunile" (Schmuck, Schmuck, 1992, p. 157). Autorii, citându-i pe Seashore şi Stodgill, vorbesc despre curba în formă de „U" care arată că performanţa grupurilor de lucru înalt coezive este sensibil mai bună în comparaţie cu a celor mai puţin coezive.

Totuşi, lucrurile nu sunt atât de clare în privinţa răspunsului la întrebarea „Ce apare mai întâi : coeziunea sau performanţa ?". Literatura de specialitate este împărţită atunci când trebuie să aleagă de care parte a acestei sentenţii se situează, existând şi opinia (pe care, de altfel, o împărtăşim) că avem de-a face cu un proces, şi nu cu o intervenţie clară a celor două variabile.

Tabelul 9. *Factori determinanţi ai fenomenului de coeziune în cadrul grupului*

DETERMINANŢII COEZIUNII DE GRUP baza motivaţională a membrilor proprietăţile de stimulare a grupului aşteptările privind rezultatele nivelul de comparaţie
COEZIUNEA GRUPULUI Rezultă din toate forţele care acţionează pentru ca membrii să rămână în grup : a) atractivitatea grupului b) atractivitatea alternativei de a fi membru
CONSECINŢELE COEZIUNII DE GRUP păstrarea calităţii de membru puterea grupului asupra membrilor participare şi loialitate satisfacţie şi productivitate

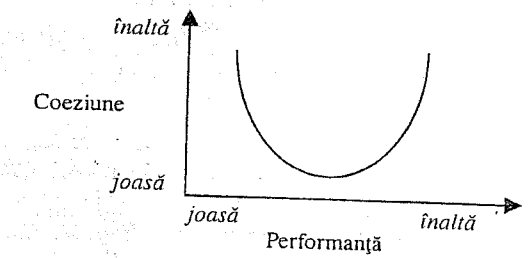


Figura 34. *Curba în formă de „U" a relaţiei dintre coeziune şi performanţă (adaptare după Seashore şi Stodgill)*

În acest mod, spre exemplu, intensificarea coeziunii poate fi motivul pentru care membrii echipei vor lucra mai mult, rezultatul fiind creşterea performanţa ; concomitent însă, şi obţinerea performanţei poate fi cauza creşterii nivelului de interrelaţionare între membrii echipei, astfel încât : „Coeziunea influenţează performanţa, iar acumularea performanţei influenţează pe mai departe coeziunea" (Forsyth, 1983, p. 450).

În acest mod, una dintre întrebările la care va trebui să răspundem în rândurile de faţă urmăreşte linia sub care aceste cercetări rămân valabile şi în câmpul practicii şcolare ; mai precis, echipa didactică, alcătuită în organizaţia şcolară, se comportă similar uneia din organzaţiile industriale sau diferit ? O astfel de interogaţie ne poate oferi şi cadrul de

dezvoltare a metodelor de tip *team-building* şi, mai ales, eficienţa acestora în spaţiul instructiv-educativ.

De altfel, nu trebuie omis nici faptul că formarea unui grup înalt coeziv este un proces laborios ce poate fi înregimentat într-o schemă aparent simplă, care, după Bruce W. Tuckman, a cuprins patru stadii de dezvoltare (*apud* Forsyth, 1983, p. 20), fiecare dintre acestea fiind, în opinia noastră, situată pe un continuum acţional, în sensul că nu se diferenţiază foarte clar, marginile lor fiind extrem de flexibile, de maleabile, iar întinderea lor în timp, precum şi intensitatea fiind specifice existenţei fiecărui grup în parte:

1) *testarea şi formarea dependenţei*;
2) *conflictul intragrup (denumit şi „furtuna")*;
3) *dezvoltarea coeziunii de grup (apariţia normării)*;
4) *construirea rolurilor funcţionale (performarea)*.

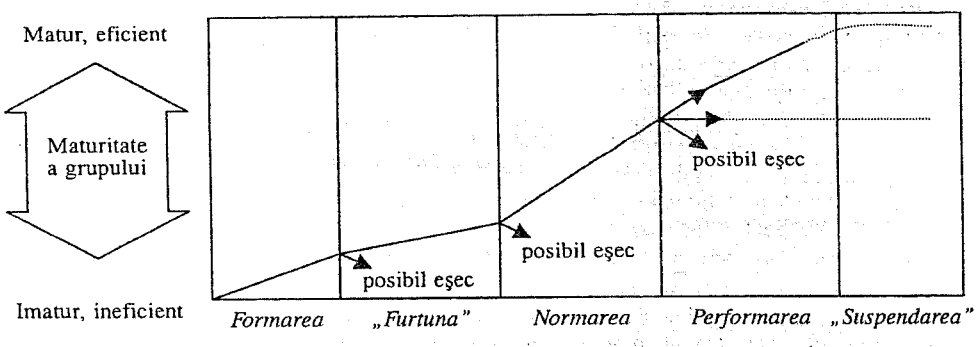


Figura 35: *Cele cinci stadii ale lui Tuckman*

Mai târziu, Tuckman a completat acest model cu un al cincilea nivel, şi anume cel de „suspendare", concretizat în terminarea îndatoririlor, reducerea dependenţei faţă de grup, completarea sarcinii. Reprezentarea grafică a acestor stadii ne oferă posibilitatea de a vizualiza şi momentele de criză în constituirea echipei (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1992, p. 316).

În stadiul 1 (Mullins, 1993, p. 124), avem de-a face cu o perioadă de orientare, membrii grupului încercând să stabilească doar ce parametri are sarcina, cum trebuie ei să îi îndeplinească, de ce informaţii, de ce resurse au nevoie şi ce resurse posedă; de asemenea, ei încearcă să descopere ce fel de comportamente interpersonale ar fi potrivite, existând tendinţa de raportare la lider sau la vreun membru din grup mai puternic pentru a căpăta îndrumări. O echipă poate trece prin această etapă în două situaţii:

- când echipa este nouă/membrii se întâlnesc pentru prima oară;
- când un nou membru se alătură echipei.

Referitor la cel de-al doilea caz, identificăm o problematică interesantă pentru specificul educaţional; astfel, ne putem pune întrebarea: dacă avem de-a face cu o echipă deja coezivă, care ar fi influenţele apariţiei unui nou membru? Desigur că acesta din urmă va trebui să-şi răspundă la anumite interogaţii (ce costuri şi ce beneficii personale va avea integrarea sa, dacă scopurile sale şi cele deja formulate ale echipei sunt compatibile, cum va identifica ceea ce este cu adevărat important pentru echipă etc.), dar şi membrii „vechi" din echipă vor dezvolta interogaţii asemănătoare (ce fel de persoană este, va trebui schimbat

ceva în interiorul echipei şi, dacă da, ce va fi acest ceva etc.). Iată de ce, atunci când, spre exemplu, pentru a evita fenomenul gândirii de grup – despre care am vorbit în prima parte a lucrării –, vom introduce un membru nou într-o echipă deja coezivă, cadrul didactic va trebui să aibă în vedere posibila apariţie a unor astfel de probleme produse de intersecţia acestor interogaţii.

În stadiul al doilea apare conflictul; există o polarizare în jurul problemelor personale. Membrii îşi exprimă individualitatea şi încearcă să reziste la influenţa grupului; acest stadiu este tipic pentru răspunsurile emoţionale.

Al treilea stadiu aduce grupului dezvoltarea coeziunii. Membrii se disting pe ei înşişi ca părţi ale unui grup în devenire pe care doresc să-l menţină şi să-l perpetueze. Standarde şi roluri noi apar şi sunt acceptate. Există o tendinţă spre o armonizare susţinută, în ciuda costurilor pe care aceasta le presupune. Schimbul de idei şi de opinii este mult intensificat; apare o crescută disponibilitate de a asculta şi de a accepta punctele de vedere ale celorlalţi.

În stadiul al patrulea, grupul a stabilit o structură flexibilă şi funcţională de roluri interrelaţionate; aspectele interpersonale în activitatea de grup sunt astfel integrate, încât acum grupul îşi poate canaliza energia şi resursele pe sarcină. Apare nevoia membrilor de a fi împreună, iar dezvoltarea devine o prioritate.

Nu ne putem opri să nu remarcăm în ceea ce priveşte acest model că, aşa cum se observă mai sus, în mod aparent paradoxal, coeziunea grupului nu poate apărea decât în urma conflictului; modul în care este depăşit conflictul denotă asumarea unor strategii şi fundamentarea unor norme care, în momentul când sunt acceptate şi interiorizate, dezvoltă multiple planuri instrumentale. Mai interesant este faptul că apariţia normelor reglementează în continuare tipurile de tehnici de rezolvare a conflictelor, atât cele practicate de către echipă în integralitatea sa, cât şi conflictele care pot apărea între diferiţi membri fără ca acestea să implice în mod direct echipa.

Asumarea rolurilor funcţionale în cadrul echipei deschide şi un anumit drum spre rutină şi de aceea procesul (în anumite limite şi la o altă scară) poate fi reluat. Iată de ce neasumarea conflictului într-un mod autentic în grupurile constituite la şcoală de către profesor împiedică formarea unor echipe înalt coezive, activitatea cantonându-se undeva după prima etapă (cea de testare şi de formare a dependenţei), dar înainte ca a doua să se consume complet pentru a se putea trece la un nivel superior.

Tot o perspectivă în patru trepte progresive regăsim şi la alţi doi autori, care ne oferă un *model de învăţare cooperativă* (*Cooperative Learning Model*); este vorba despre Johnson David şi Johnson Roger, care disting:

- etapa de *formare*, în care este necesară stabilirea abilităţilor fundamentale de funcţionare a grupului cooperant;
- etapa de *funcţionare*, în care aptitudinile trebuie conduse pentru realizarea sarcinii şi menţinerea relaţionărilor de lucru eficiente;
- etapa de *formulare* presupune că aceste aptitudini trebuie construite mai în profunzimea înţelegerii materialului studiat, pentru stimularea strategiilor de raţionare şi maximizarea calităţii materialului;
- etapa de *fermentare* este ultima amintită de autori, o etapă în care aptitudinile trebuie stimulate în vederea reconceptualizării materialului acoperit, a căutării unor informaţii noi şi a comunicării raţiunilor din spatele concluziilor (*apud* Schmuck, Schmuck, 1992, pp. 48-49).

Se poate astfel remarca faptul că între paşii lui Tuckman şi cei propuşi de către Johnson

în general de către primul autor şi grupul educaţional centrat evident pe sarcina didactică al celui de-al doilea. Chiar dacă această distincţie ne-ar putea îndemna să credem că modelul propus de către Johnson este mai apropiat şcolii, în opinia noastră, cele două modele necesită o îmbinare, în sensul că, dacă prima etapă (cea de formare) este comună, etapa de funcţionare, cea de formulare şi cea de fermentare sunt uşor de regăsit pe parcursul ambelor etape, conflictuală şi de normare, din modelul lui Tuckman; considerăm, de aceea, că o abordare comprehensivă ne poate furniza un unghi de vedere funcţional, util demersului nostru de optimizare a actului de predare-învăţare. Schmuck specifica, de altfel, că abilităţile de cooperare recomandă un evantai cuprinzător de factori vizând formarea şi oportunitatea dezvoltării.

Luce şi Raiffa (pentru ca mai târziu modelul să fie preluat de mulţi alţi autori, printre care Robert Axelrod şi Anatol Rapoport, care au oferit posibilităţi de cercetare multiple) au adus în atenţie un joc deosebit de interesant şi pe care îl vom aminti aici pentru ilustrarea acestei metode, joc denumit „Dilema prizonierilor" (*apud* Forsyth, 1983, pp. 84-86). Principiul era formulat în genul următor: persoanele cuprinse în exerciţiu trebuiau să coopereze în cadrul primelor acţiuni cerute, apoi fiecare să facă exact ceea ce va face jucătorul advers.

Rezultatele experimentului au subliniat meritele colaborării într-o lume competitivă; acest joc subliniază nu numai că nu este neapărat necesar ca cei implicaţi să concureze între ei pentru a câştiga, ci, mai mult, e imposibil să câştige într-o atare formulă (dacă se concurează). Rapoport ne spune extrem de plastic: „Gândiţi-vă la doi scorpioni aflaţi într-un borcan. Dacă nici unul nu-l atacă pe celălalt, vor supravieţui amândoi. Dacă unul dintre ei atacă, celălalt îi va răspunde şi mor amândoi. În cea mai rea situaţie pentru scorpioni, se presupune că unul dintre ei îşi gândeşte strategia proprie de supravieţuire pe presupunerea că celălalt îl poate ataca oricând" (*apud* Morgan, 1989, p. 85).

Jocul îi oferă fiecăruia dintre cei doi „prizonieri" (denumiţi iniţial Bonnie şi Clyde) două alternative; li se spune că dacă amândoi vor păstra tăcerea privind fapta lor vor primi amândoi câte o sentinţă de doi ani de închisoare, dar dacă unul dintre ei trădează, el va fi liber, iar celălalt va primi cinci ani de închisoare. Problema este că, dacă ei trădează în acelaşi timp, fiecare va primi câte patru ani.

De ce am amintit „Dilema prizonierilor" în sprijinul prezentării noastre despre metoda *team-building*-ului? Pentru că, întocmai ca în această situaţie problematică, după perioada de testare şi de reconfirmare a poziţiilor în interiorul conflictului, în dezvoltarea normelor şi apoi în asumarea şi jucarea rolurilor, în cadrul echipei fiecare depinde funcţional de celălalt; aici intervine o anumită „criză" a grupului în transformarea sa spre o echipă înalt coezivă. Fiecare trebuie să-şi îndeplinească rolul pe care şi l-a asumat cu acurateţe şi nimeni nu poate să îndeplinească şi rolul altui membru deoarece atunci echilibrul interior al echipei se schimbă.

Totuşi, există o excepţie de la aplicabilitatea corectă în situaţiile reale: Brikman, Beker şi Castle (*apud* Freedman, Sears, Carlsmith, 1981, p. 579) observă că deciziile subiecţilor sunt prevăzute ca simultane fără feedback-ul oferit de către acţiunea celeilalte persoane. În situaţii reale, oamenii învaţă gradual unii despre alţii; de aceea, autorii citaţi au iniţiat un experiment în care au oferit trei situaţii de luare a deciziilor de către participanţi: decizii simultane, decizia persoanei „A" urmată de cea a lui „B" şi decizia lui „B" urmată de cea a lui „A", obţinând o imagine mai clară asupra fenomenului.

Pe de altă parte, alte studii au arătat că înlocuirea sistemului de pedepse (ani de închisoare), care avea o încărcătură negativă de netăgăduit, cu un sistem de recompense pozitive (puncte, recompense financiare etc.) poate produce schimbări relativ importante la

nivelul acestui experiment; unghiul de abordare a problemei este deci esenţial (Myers, 1990, pp. 483-485).

L.W. Porter şi E.E. Lawer (*apud* Steers, 1988, p. 201) ne propun un interesant model al performanţei, util de introdus într-o atare cercetare a metodei construcţiei de echipă, care instituie această legătură între coeziunea grupului şi performanţă; vom prezenta, în continuare, o adaptare a acestui model:

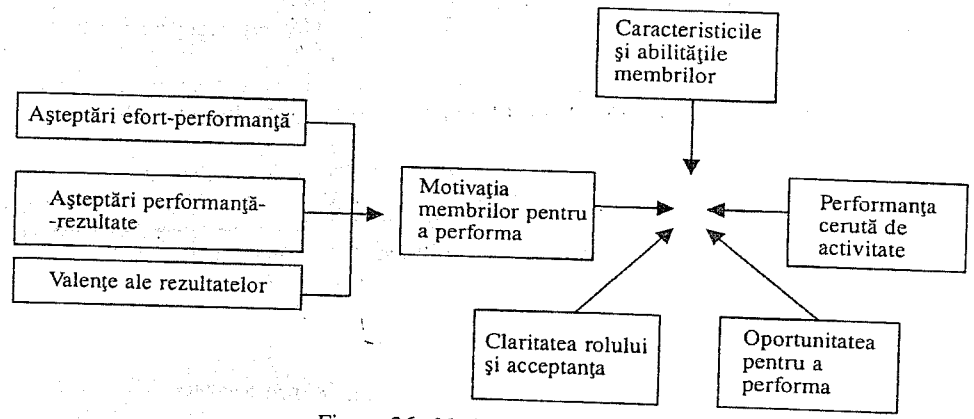


Figura 36. *Modelul performanţei*
(adaptare după L.W. Porter şi E.E. Lawer)

În ceea ce priveşte factorii care influenţează cooperarea în cadrul grupului şi, implicit, coeziunea lui, printre aceştia putem întâlni (Myers, 1990, pp. 501-505):

- *ameninţările externe comune*; liderul grupului respectiv trebuie să aibă abilităţi de a găsi astfel de ameninţări comune care contribuie la dezvoltarea unităţii interacţionărilor în grup. Pe de altă parte, trebuie remarcat faptul că, în sens strict educaţional, alegerea acestor „ameninţări" trebuie făcută cu deosebită atenţie deoarece o astfel de abordare poate produce conflicte deosebit de puternice, cu incidenţe extrem de nefavorabile tocmai asupra procesului de învăţământ pe care dorim să-l optimizăm;
- *scopurile supraordonate*, definite drept scopuri împărtăşite de către toţi membrii grupului, care necesită un efort cooperativ şi care se situează dincolo de diferenţierile interacţionale dintre elevi/studenţi. Într-un conflict dintre două părţi ale grupului, găsirea unui scop comun care să depăşească aceste ostilităţi şi înregimentarea tuturor membrilor drept părţi ale echipei oferă un cadru nou, de găsire a identităţilor de interrelaţionare optime;
- *învăţarea cooperativă* reprezintă un concept supraordonator al celor două prezentate deja mai sus; Alliot Aronson, citat de către Myers, propune tehnica „mozaicului" experimentată în clasele elementare din Texas şi California. Materialul ce trebuia învăţat fusese divizat în părţi direct proporţionale cu membrii grupului, fiecare elev devenind expert în segmentul din material pe care îl primise. La început, elevii din diferite grupuri ce primiseră acelaşi segment de material s-au adunat pentru a discuta şi dezvolta optim conţinutul său; apoi s-au întors în grupurile iniţiale şi au pus în comun părţile din întregul ce trebuia studiat, oferind o imagine completă a lui (acest exerciţiu are o bază comună de evoluţie cu tehnica controversei creative la care am făcut deja referire în cadrul capitolului de faţă).

Un model interesant, util cercetării noastre asupra metodei construirii de echipă (ca relaţie între procesele de coeziune şi performanţă), este şi cel propus de către Ed Loke şi Gary Latham (*apud* Hellriegel, Slocum, Woodman, 1992, pp. 248-254) şi intitulat „modelul obiectivelor" ; acesta include câteva concepte-cheie : provocarea, moderatorii, mediatorii, performanţa, recompensa, satisfacţia şi consecinţele.

Pasul numărul 1, intitulat „provocarea", priveşte direct stabilirea obiectivelor drept un proces de dezvoltare, negociere şi formalizare a ţintelor pe care fiecare individ este responsabilizat să le atingă ; aici observăm trei indicatori : dificultatea obiectivelor, claritatea acestora şi autoeficienţa.

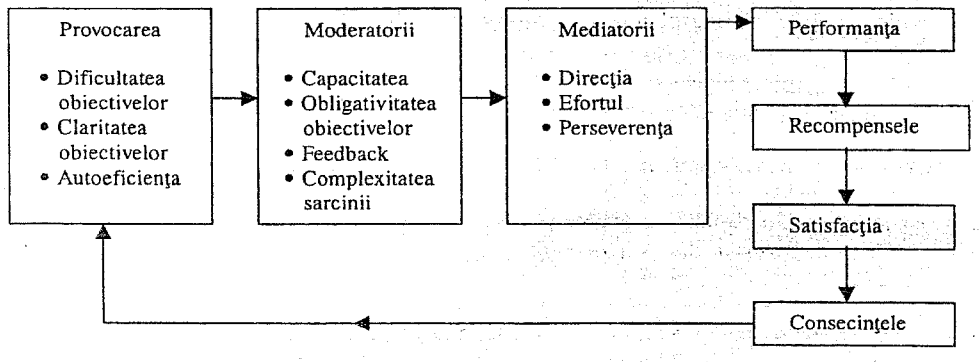


Figura 37. *Modelul obiectivelor (Ed Locke şi Gary Latham)*

Dificultatea obiectivelor este un factor important de urmărit când vorbim despre construirea echipei educaţionale ; obiective prea uşoare, prea lesne de atins tind să devină nemotivante pentru membrii microgrupurilor ; paradoxal, acelaşi efect îl obţinem când se stabilesc obiective prea dificile. Acest lucru devine valabil în cazul echipei ca întreg, dar cadrul didactic trebuie să intervină şi pentru găsirea unui nivel optim de dificultate a respectivelor obiective pentru fiecare participant la activitate ; atunci când acest lucru nu se întâmplă, observăm că poate apărea o situaţie conflictuală – spre exemplu, dacă un elev din grup îşi propune obiective mai dificile şi le impune şi celorlalţi astfel de obiective sau în cazul apariţiei fenomenului de teamă de succes sau de eşec (la care am făcut referire în prima parte a lucrării).

În cazul clarităţii obiectivelor, vom aminti faptul că acestea trebuie să fie specifice şi utile pentru direcţionarea efortului participanţilor, iar cât priveşte autoeficienţa, ea trebuie să fie un indicator al nivelului de autoevaluare al fiecărui membru în raport cu sine şi cu echipa.

Moderatorii sunt factorii care pun obiectivele în relaţie cu performanţa ; abilitatea este, în concepţia autorilor acestui model, capacitatea de a răspunde la provocare. Pe de altă parte, observăm obligativitatea obiectivelor sub o altă perspectivă decât până acum : şi anume, conştientizarea şi armonizarea între obiectivele proprii fiecărui membru, obiectivele pe care le presupune structura de rol pe care el o îndeplineşte în echipă, obiectivele acesteia din urmă şi cele informativ-formative ale cadrului didactic. Sub acest evantai de nuanţe, obligativitatea obiectivelor depăşeşte o viziune limitativă de impunere, căpătând o viziune integrativă, de armonizare şi de flexibilizare în ceea ce priveşte realizarea sarcinii pentru elevi. Dacă asupra feedback-ului ne-am oprit deja în primul capitol al lucrării noastre, în

ceea ce priveşte complexitatea sarcinii, aceasta trebuie să conţină indicatori pentru cursanţi pentru a-i ajuta să decidă *unde şi cum să-şi aloce efortul de rezolvare*. Spre exemplu, cadrul didactic va dori ca în anumite momente ale activităţii didactice efortul să se direcţioneze într-o pondere semnificativă pe rezolvarea unei sarcini legate direct de conţinutul de studiat, în alt moment accentul preponderent se va muta pe dezvoltarea relaţionărilor şi îmbunătăţirea comunicării dintre membrii echipei.

Mediatorii reprezintă variabilele directe implicate în proces : trei dintre cei mai importanţi mediatori sunt direcţionarea atenţiei, efortul şi persistenţa, dar putem identifica mulţi alţi mediatori în activitatea didactică, mediatori care să reprezinte resurse pentru construirea echipei.

Performanţa este astfel obţinută, aceasta având drept consecinţă firească dezvoltarea unei structuri de recompensare a efortului, atât una directă, cât, mai ales, una indirectă, cu un impact considerabil asupra construcţiei echipei : apartenenţa la grup devine un factor motivaţional în sine, asumarea performanţei şi succesului răsfrângându-se asupra relaţiilor dintre membri prin intermediul satisfacţiei. Consecinţele acestor stări de lucruri produc necesitatea unei noi provocări, dezvoltarea – atât la nivelul sarcinii, cât şi la nivelul relaţionărilor –, iar procesul devine, în acest mod, ciclic.

Conjugând diverse cercetări şi perspective, accentuând toate aceste caracteristici, Laurie Mullins (1993) ne oferă un evantai de elemente structurante ale coeziunii grupului : cele referitoare la *calitatea de membru* (mărimea grupului, compatibilitatea membrilor, permanenţa), cele referitoare la *mediul de lucru* (natura sarcinii, aranjamentul fizic, comunicarea şi tehnologia), cele referitoare la *latura organizaţională* (managementul şi conducerea, politicile de personal şi procedurile, succesul, ameninţările externe) şi la *dezvoltarea şi maturitatea grupului* (cele patru etape deja amintite : formare, conflict, normare şi performanţă). Vom efectua o scurtă trecere în revistă şi analiză a lor deoarece ele pot oferi un instrument de diagnoză şi prognoză a asigurării coeziunii şi performanţei în grupurile în care activăm :

- mărimea grupului este un factor flexibil şi evolutiv : astfel, dacă mărimea grupului creşte, comunicarea şi coordonarea devin mai greu de realizat, problema absenteismului (fizic sau psihologic) se pune mai acut, pot apărea mai des conflicte şi fricţiuni între membri ; totuşi, este dificil să se conceptualizeze mărimea ideală a unui grup, acest concept fiind în directă proporţie cu celelalte caracteristici ;
- compatibilitatea membrilor presupune că un grup mai omogen (care împărtăşeşte experienţe, interese şi valori comune) este mai uşor de dezvoltat în direcţia coeziunii ; în acelaşi timp, şi diversitatea poate sprijini coeziunea (atunci când nu escaladează conflictele dintre membri) prin angrenarea factorului complementaritate ;
- permanenţa membrilor grupului este o caracteristică fundamentală a coeziunii : trebuie să înţelegem că spiritul de grup şi dezvoltarea relaţionărilor între membri presupun un anumit timp ; aceste dimensiuni se produc mai degrabă când membrii se află împreună pentru o durată mai lungă de timp şi schimbările apar în mod lent ;
- natura sarcinii – atunci când oamenii se află implicaţi într-o activitate similară ori se confruntă cu aceleaşi probleme, coeziunea are o probabilitate mai ridicată de apariţie ; chiar dacă oamenii lucrează în zone geografice diferite, premisele pentru coeziune pot fi asigurate prin structurarea sarcinii ;
- aranjamentul fizic – poate fi un factor care asigură proximitatea şi trimite spre coeziune ;
- comunicarea şi tehnologia – extinderea liberei comunicări în echipe poate conduce spre coeziune ; comunicarea este un factor influent[illegible]

mediul de lucru ori natura sarcinii) şi exercită, în mod simultan, o influenţă majoră asupra tuturor acestora; în acelaşi timp, folosirea noilor tehnologii de comunicare poate sprijini interacţiunea (atunci când, aşa cum am mai arătat, avem de-a face cu persoane care se află în zone geografice îndepărtate), dar nu poate suplini contactul direct, faţă în faţă;
- managementul şi conducerea – forma managementului şi stilul de conducere adoptat pot influenţa relaţionările dintre grup şi organizaţie şi pot contribui astfel la o arie de dezvoltare a coeziunii (cum ar fi construcţia indentităţii grupului şi relaţionarea acestei dimensiuni cu identitatea percepută a organizaţiei ca atare);
- politicile de personal şi procedurile – armonia şi coeziunea dintr-un grup sunt mai uşor de atins dacă grupul percepe o politică de relaţionări echitabile, pe baza unei tratări corecte a tuturor membrilor implicaţi;
- succesul grupului şi ameninţarea externă – am mai amintit acest factor: cu cât grupul este perceput ca fiind mai de succes, cu atât el tinde să fie mai coeziv; succesul este de obicei un puternic motivator al nivelului performanţei în activitate; în acelaşi timp, membrii unui grup tind mai degrabă să coopereze atunci când percep că ceva din exterior îi ameninţă deopotrivă (cum ar fi competiţia unui departament dintr-o firmă cu un alt departament);
- elementele de dezvoltare şi maturitate a grupului (formare, conflict, normare şi performanţă) au fost tratate pe larg atunci când am enunţat modelul lui Tuckman.

Este evident că identificarea şi asigurarea factorilor ce contribuie la coeziune şi performanţă într-un grup reprezintă un demers care trebuie să se afle în atenţia fiecăruia dintre noi atunci când suntem membrii unui grup. Aceste dimensiuni, precum şi intersecţiile fecunde dintre ele pot reprezenta un feedback pe care îl avem la modul cum acţionăm şi conceptualizăm activitatea din respectivele grupuri; este, pe de altă parte, evident că, din perspectiva activităţii reale, trebuie să se facă distincţie între ariile de multiinfluenţă ale fiecăreia dintre ele şi trebuie identificate, de fiecare dată, modalităţi proprii şi proporţii specifice ale acţiunii lor în construcţia echipei.

12.2. Câteva elemente privind predarea în echipă (*team-teaching*)

Iată că, dacă până acum am vorbit despre construirea de echipă şi despre cum afectează aceasta pozitiv învăţarea elevilor, o interogaţie firească este dacă şi cadrele didactice vor exercita influenţe similare de optimizare cu specific instructiv-educativ în cazul lucrului în echipă. Forsyth, preluându-l pe Cunningham, ne oferă un tabel cu cinci tipuri de strategii de predare în echipă (*apud* Forsyth, 1983, p. 439).

Tabelul 12. *Tipuri de predare în echipă* (team-teaching)

Tipul predării în echipă	Descriere
Echipă cu lider	O persoană din grup este desemnată de către liderul echipei, primind responsabilităţi speciale în organizarea echipei
Asociaţii	Toţi membrii echipei au status egal, deşi un lider informal poate apărea din când în când

Tipul predării în echipă	Descriere
Ucenicii	O persoană din echipă este profesorul „veteran" care ajută la pregătirea noilor profesori
Echipa coordonată	Deşi în această metodă profesorii nu instruiesc acelaşi grup de elevi/studenţi, ei predau acelaşi material propriilor cursanţi, utilizând în comun proiecte de lecţie, activităţi, examene etc.
Echipa rotativă	Fiecare membru al echipei preia responsabilitatea de a preda o anumită parte din cursul de un semestru (în sensul metodei mozaicului la studenţi)

În fapt, am dorit aici doar să analizăm problematica echipei şi din cealaltă perspectivă propusă de către structurarea spaţiului educativ; rămâne în sarcina unei dezvoltări viitoare o analiză mai amănunţită. Ceea ce putem totuşi să sesizăm cu uşurinţă la sfera avantajelor priveşte un mai bun control al clasei, aspecte motivaţionale sporite pentru cursanţi şi chiar şi pentru susţinătorii acestui demers didactic, îmbunătăţirea relaţiilor profesor-cursant, optimizarea metodelor de lucru„ creşterea progresivă a atenţiei la lecţie. Dezavantajele se înscriu în aceeaşi sferă pe care am remarcat-o deja când am vorbit despre construirea de echipă ca proces general: studiile efectuate de către Hall şi Rutherford au arătat că, după aproape trei ani de practică, predarea în echipă a reuşit să devină eficientă.

La rândul său, A.V. Kelly observă că, „în general, ţinta acestui mod de predare o constituie diversitatea şi flexibilitatea (...). O echipă de profesori posedă mai multe arii de competenţă şi expertiză (...). *Team-teaching* poate, de asemenea, să producă o utilă flexibilitate a grupărilor elevilor, în funcţie de numărul de profesori disponibili, cursanţii se pot divide în grupuri de diferite mărimi, acordându-se atenţie nevoilor acestora din diferite situaţii (...), lucrul pe interesele copiilor poate genera o mulţime de activităţi practice" (Kelly, 1974, pp. 30-44).

În acest mod, putem discerne, cu rang de concluzii de lucru, următoarele fenomene specifice predării în echipă:

- *definirea responsabilităţilor fiecărui cadru didactic participant*; astfel, cei doi trebuie să se înscrie pe un sistem de joc de roluri (*role-playing*) care să fie articulat în mod sistemic, predarea în echipă urmând să evolueze cu aceeaşi coerenţă internă ca şi predarea tradiţională. Pentru aceasta, sunt foarte importante atât etapa de pregătire a demersului de predare în echipă, cât şi *armonizarea stilurilor didactice*;
- în predarea în echipă se pot folosi *metodele didactice în mod simultan* de către profesorii participanţi sau acestea pot fi *alternate* (spre exemplu, se poate începe cu o prelegere susţinută de către un cadru didactic, urmând ca, în partea a doua a orei, activitatea de lucru interactivă să fie susţinută de către cel de-al doilea cadru didactic);
- putem propune ca relaţia de *team-teaching* să se constituie şi pe axa *profesor experimentat – profesor debutant* (în sistemul de *mentoring*, spre exemplu), model în care cadrul didactic tânăr poate să-şi dezvolte competenţele de predare într-un mod sistemic şi cu diminuarea posibilităţii de apariţie a elementelor de criză în carieră, identificabile în acest interval (vezi Iucu, Pânişoară, 2000);
- cadrele didactice pot să se ocupe mai mult de grupele de elevi/studenţi în folosirea metodelor şi tehnicilor de interacţiune educaţională; astfel, se poate extinde o manieră de lucru similară, spre exemplu, cu predarea reflexivă, pe care am tratat-o în cadrul

reuniunii Phillips 66, *elevii-profesori* putând să-şi gândească împreună modul cum vor preda grupurilor de care aparţin;
- prin *team-teaching* se poate *armoniza modul de utilizare a metodelor* pe care le folosesc cadrele didactice;
- predarea în echipă se poate face în cazul aceleiaşi materii, dar există şi posibilitatea unor *cadre didactice de specialităţi diferite reunite de predarea în echipă în situaţia unor lecţii cu conţinut interdisciplinar* (spre exemplu, noile educaţii recomandă cu necesitate o astfel de manieră de predare – educaţia ecologică, pentru comunicare şi mass-media etc.).

Am integrat predarea în echipă în interiorul metodelor de construcţie a echipei deoarece putem identifica multe aspecte comune între acestea; desigur, rămân şi multe specificităţi, unele dintre ele având un caracter fundamental, cum ar fi adresabilitatea: în timp ce prima priveşte grupul ca atare, cu accent pe grupul de elevi, în cea de-a doua avem de-a face cu echipa de cadre didactice care are ca obiectiv principal eficienţa predării. Totuşi, dacă ţinem seama de consistenţa internă a fenomenului prezent şi în realitatea şcolii româneşti conform căruia „trebuie să acceptăm faptul că nu toţi profesorii se pot integra unui astfel de mod de predare" (Kelly, 1974, p. 42), observăm că necesitatea unei construcţii de echipă (*team-building*) la nivelul cadrelor didactice din şcoală este un element dacă nu obligatoriu, măcar extrem de util şi de important pentru a putea vorbi despre succesul tehnicilor de predare în echipă (*team-teaching*).

*
* *

În locul concluziilor, vom propune câteva microexerciţii care să-i ofere demersului nostru o arie de concreteţe mai ridicată: astfel, unul dintre acestea urmăreşte modul cum pot membrii unei echipe să devină mai responsabilizaţi de tipul propriu de interrelaţionare în cadrul echipei; este important pentru educatori ca elevii/studenţii să primească fiecare o fişă pe care să consemneze în ce măsură au desfăşurat activităţi ce au contribuit la bunul mers al echipei. Această fişă poate cuprinde:

Tabelul 13. *Fişă de interrelaţionare în cadrul echipei*

Comportamentele urmărite	Persoana	Perioada de timp	Intensitatea comportamentului (în procente)
Găseşte compromisul într-o dispută			
Oferă sprijin altei persoane din grup			
Acceptă sprijinul altei persoane din grup			
Construieşte pe ideea altuia			
Nu se supără când este criticat			
Aduce în discuţie idei noi			
Caută informaţii despre problemă			
Rezumă ideile emise până atunci			
Îşi asumă responsabilitatea în efectuarea unei sarcini			

Fişele se vor completa de către toţi participanţii la ora respectivă, fiecare urmărind atât activitatea celorlalţi, cât şi pe cea proprie: în paralel, doi-trei observatori vor îndeplini o acţiune de monitorizare cu ajutorul aceloraşi fişe de evaluare a comportamentelor. De remarcat faptul că, dacă elevii/studenţii vor trebui să înregistreze aceste date în timpul efectuării activităţii propriu-zise, observatorii vor avea această unică sarcină de a-i urmări pe ceilalţi. La finalul lecţiei în cauză, cursanţii îi vor înmâna fişele profesorului, care va însuma numărul de prezenţe în cadrul unui comportament al fiecărui elev/student, apoi fiecare va reprimi fişa proprie şi se va face o comparaţie între valoarea medie înregistrată, poziţiile individuale şi poziţiile observatorilor, urmărindu-se elementele de diferenţă şi cele de similitudine. Exerciţiul perechilor îndrumătoare urmăreşte, la rândul său, ca fiecare dintre cei doi aflaţi în pereche să-şi acorde reciproc ajutor la activitatea pe care celălalt o face; lucrul în echipa de trei presupune preluarea câtorva dintre rolurile pe care le aminteam: aici este vorba despre ofertantul de informaţii, rezumatorul şi înregistratorul. Aceste roluri pot fi completate cu altele presupuse de o echipă mai mare, roluri pe care le-am tratat deja (spre exemplu, un important rol îl are criticul, ce trebuie să intervină după ce cel care oferă informaţii aduce în grup căutările şi descoperirile sale privind respectiva problemă, pentru ca cel care rezumă să poată găsi punctele tari şi punctele slabe ale problemei). Metoda mozaicului presupune că fiecare dintre participanţii la un grup îndeplineşte rolul de expert într-un anumit segment al conţinutului care se predă, fiind persoană-resursă pentru ceilalţi în construirea întregului, a materialului ce se doreşte a fi studiat.

Un alt exerciţiu se bazează pe ipoteza lui Lewis Coser conform căreia „conflictul cu alte grupuri creşte coeziunea internă a grupului în cauză" (*apud* Forsyth, 1983, p. 384); aceasta şi consideraţiile diferiţilor autori din literatura de specialitate conform cărora accesul la aceleaşi resurse poate produce conflict între grupuri ne oferă un cadru concret de *team-building*. Spre exemplu, elevii/studenţii se vor afla în competiţie încercând să realizeze cu ajutorul unor resurse comune un poster privitor la o anumită problematică sugerată de conţinutul care se intenţionează să fie predat în respectiva oră; în acelaşi sistem procedural, dar folosind jocurile electronice de strategie (*Starcraft*, *Warcraft*, *Age of Empire*, *Theme Hospital* etc.), grupuri de elevi/studenţi pot să devină coezive fiind în conflict cu celelalte, pentru ca, în acelaşi timp, aceste jocuri reprezentând în fapt o realitate virtuală, să se ofere posibilitatea stingerii mult mai rapide a conflictului decât dacă acesta din urmă ar fi avut loc în realitatea propriu-zisă.

12.3. Gândirea de grup (*groupthink*)

Am prezentat până acum avantajele multiple, din diverse unghiuri de a privi realitatea, pe care lucrul în microgrupuri, în particular construcţia echipei, le posedă. Totuşi, atât din punct de vedere didactic, cât şi structural, această perspectivă oferă şi posibilitatea apariţiei unor ameninţări de care cadrul didactic trebuie să ţină seama în designul lecţiei/activităţii de seminar sau curs.

Dacă este ca, pornind cu începutul, să ne referim la dezavantajele generale pe care lucrul pe echipe educaţionale le poate presupune în acţiunea didactică, iată câteva dintre acestea:

- metodele de interacţiune educaţională sunt mari consumatoare de timp; prezenţa cadrului didactic în aria de acţiune a metodelor

totul structurându-se în cadrul microgrupurilor, ceea ce necesită un timp direct proporţional ; dacă acest timp nu este oferit – există şi predispoziţia unora dintre profesori de a lucra pe microgrupuri, dar implicarea lor e majoră pentru a se încadra într-o unitate mai redusă de timp –, activitatea este în egală măsură nenaturală şi ineficientă ;
- utilizarea activităţilor care presupun interacţiuni în grup ale elevilor/studenţilor predispun, la un anumit grad de necoordonare, conflict (pe care l-am detaliat în capitolul anterior) şi hazard ale situaţiilor ;
- apar fenomene de neparticipare plenară a tuturor elevilor/studenţilor, de *chiul social*, de dezindividualizare (pierderea individualităţii şi abilităţilor de evaluare, când anonimatul abate atenţia de la individ, centrând-o pe grup) etc., pe de o parte ; fenomenele de monopolizare a discuţiei de către anumite persoane din grup, pe de alta ;
- relativa limitare a soluţiilor de care este capabil grupul în sine fără un sprijin extern, limitările legate de resursele pe care acesta le poate avea la dispoziţie etc.

Myers îl citează pe Irving Janis în definiţia pe care acesta o oferă unui dezavantaj extrem de important în contextul activităţii centrate pe metodele de interacţiune educaţională : este vorba despre gândirea de grup (*groupthink*). Astfel, *groupthink* presupune că „modul de gândire al persoanelor angajate în căutarea concurenţei devine atât de important în coeziunea grupului, încât tinde să depăşească aprecierea realistă a cursurilor alternative ale acţiunii" (Myers, 1990, pp. 293-298) ; apare tendinţa grupului de a suprima opoziţia în interesul armoniei grupului. Forsyth îl preia la rândul său pe Janis, spunând că „se referă la modul de gândire al persoanelor profund implicate într-un grup înalt coeziv (...) definind deteriorarea eficienţei mentale, testării realităţii şi judecării morale care rezultă din presiunea din interiorul grupului" (Forsyth, 1983, p. 341).

În practică, putem deosebi câteva simptome ale gândirii de grup :
- iluzia invulnerabilităţii, caracterizată de un optimism excesiv ;
- raţionalizarea, în sensul petrecerii unui timp excesiv în a explica şi justifica propriul comportament, mai degrabă decât în reflectarea şi regândirea problemelor ; astfel, fiecare decizie, chiar greşită, devine justificabilă ;
- încrederea necondiţionată în moralitatea grupului, depăşind moralitatea individuală ;
- privirea oponenţilor din punct de vedere stereotip (ca slabi, răi şi imposibil de abordat) ;
- presiunea spre conformitate – disidenţele de orice fel sunt respinse ;
- autocenzura – membrii îşi cenzurează singuri astfel de disidenţe în numele gândirii grupului ;
- iluzia unanimităţii – determinată de autocenzurare, combinată cu presiunea spre conformare ; astfel apare un consens aparent care pare că validează toate deciziile grupului ;
- gardienii minţii (*mindguards*) – anumiţi membri protejează grupul de informaţiile care ar putea pune sub semnul întrebării eficienţa sau moralitatea deciziilor acestuia.

În practica şcolară, atunci când utilizează metode de interacţiune, cadrul didactic trebuie să aibă în vedere efectele negative ale gândirii de grup ; astfel, iluzia invulnerabilităţii poate conduce la discreditarea unor grupuri de către altele şi la apariţia unor conflicte puternice între grupuri care să introducă un sens mai puţin participativ activităţilor de interacţiune educaţională viitoare. În acelaşi timp, nu trebuie omis faptul că, pe cât creşte coeziunea grupului, pe atât creşte dependenţa membrilor faţă de acesta, ceea ce poate conduce la fenomene de socializare excesivă în interiorul grupului şi de desocializare a membrilor în afara lui. În literatura de specialitate se întâlneşte un concept foarte interesant (*balkanization*), desemnând faptul că dintr-o puternică loialitate faţă de un grup unii membri ai acestuia pot să încerce sentimente de indiferenţă sau, câteodată, de ostilitate

unii membri ai acestuia pot să încerce sentimente de indiferenţă sau, câteodată, de ostilitate faţă de un alt grup, fenomen care se cuvine luat în considerare cu o rezultantă într-un management al acestuia. În perspectivă didactică, astfel de fenomene sunt deosebit de importante şi de aceea cadrul didactic trebuie să combine exerciţiile de formare a echipelor educaţionale cu exerciţii de flexibilizare a unităţii lor (spre exemplu, fără a roti neapărat membrii grupurilor, ceea ce ar conduce la îngreunarea procesului de formare de echipă, cadrul didactic poate „sparge" grupurile în anumite momente ale activităţii pentru a alcătui două tabere combatante formate din foştii parteneri din grup ; astfel, chiar dacă unitatea echipei este păstrată – elevii/studenţii respectivi discută tot între ei –, e introdus un element de reconsiderare a opiniilor lor).

În sens larg, putem să luăm în considerare ceea ce M. Scharge (*apud* Fullan, 1998) ne propune ca reguli recomandate într-un training video pentru a se evita apariţia gândirii de grup :
- facilitarea unui climat deschis ;
- evitarea izolării grupului de alte grupuri (în momentul apariţiei gândirii de grup, membrii grupului tind să-şi izoleze grupul de interacţiunea cu alte grupuri – acest lucru trebuie evitat) ;
- alocarea unor roluri de evaluator critic membrilor grupului ;
- evitarea unei prea mari directivităţi în activităţile de echipă.

Rezumat

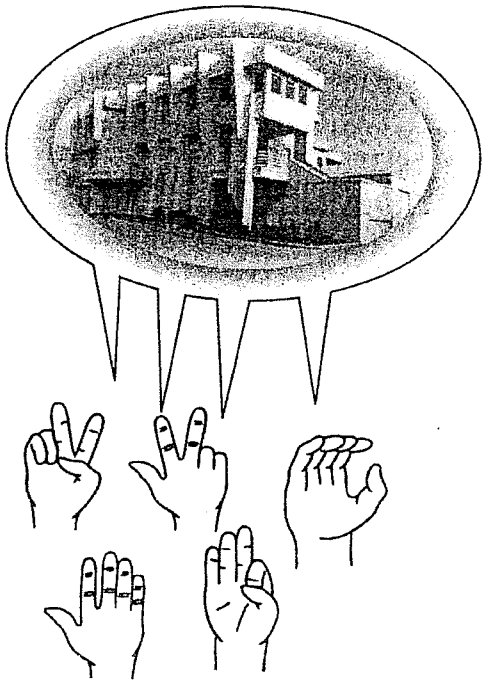
1. Construcţia grupului în direcţia echipei (*team building*) presupune dezvoltarea coeziunii în interiorul grupului. Membrii dintr-un grup înalt coeziv se implică mai energic în activităţile de grup, le displace să lipsească de la întrunirile acestuia, sunt fericiţi când grupul reuşeşte şi trişti când grupul ca atare înregistrează un eşec, pe când membrii unui grup cu o coeziune redusă se preocupă mult mai puţin de toate acestea. La baza coeziunii stau : baza motivaţională pentru atragere ; proprietăţile de stimulare a grupului ; expectaţiile privind rezultatele şi nivelul de comparaţie. Relaţia dintre coeziune şi performanţă este una de determinare reciprocă : coeziunea influenţează performanţa, iar acumularea performanţei influenţează pe mai departe coeziunea, testarea şi formarea dependenţei. Laurie Mullins (1993) ne oferă un evantai de elemente structurante ale coeziunii grupului : cele referitoare la calitatea de membru (mărimea grupului, compatibilitatea membrilor, permanenţa), cele referitoare la mediul de lucru (natura sarcinii, aranjamentul fizic, comunicarea şi tehnologia), cele referitoare la latura organizaţională (managementul şi conducerea, politicile de personal şi procedurile, succesul, ameninţările externe) şi la dezvoltarea şi maturitatea grupului – vizează unul dintre modelele cele mai cunoscute de formare a echipei, care presupune patru etape : formarea grupului, conflictul intragrup (denumit şi „furtuna"), dezvoltarea coeziunii de grup (apariţia normării) şi construirea rolurilor funcţionale (performarea).
2. Ţinta predării în echipă (*team-teaching*) o constituie diversitatea şi flexibilitatea. O echipă de profesori posedă mai multe arii de competenţă şi expertiză. *Team-teaching* poate de asemenea să producă o utilă flexibilitate a grupărilor elevilor : în funcţie de numărul de profesori disponibili, cursanţii se pot divide în grupuri de diferite mărimi, acordându-se atenţie nevoilor acestora în diferite situaţii.
3. Gândirea de grup (*groupthink*) este un fenomen negativ întâlnit la echipele înalt coezive. În principiu, el se manifestă prin : iluzia invulnerabilităţii, raţionalizarea, încrederea necondiţionată în moralitatea grupului, privirea oponenţilor dintr-un punct de vedere stereotip, presiunea spre conformitate, autocenzura, iluzia unanimităţii şi apariţia aşa-numiţilor gardieni ai minţii (*mindguards*).

Exerciţii şi teme de reflecţie

1. Un prim exerciţiu presupune să alcătuiţi o listă cu toate grupurile din care faceţi parte (formale sau informale) şi să încercaţi să vă închipuiţi pe rând dacă şi cum s-ar schimba viaţa dumneavoastră în caz că nu aţi mai face parte din acele grupuri. Gândiţi-vă la rolurile pe care le îndepliniţi în diferitele grupuri din care faceţi parte: sunt ele aceleaşi? Dacă diferă, care ar fi cauzele acestor variaţii?
2. Un al doilea exerciţiu presupune să desenaţi un cerc pe o foaie de hârtie; acest cerc sunteţi dumneavoastră. Pentru fiecare dintre colegii dumneavoastră, marcaţi un semn distinctiv pe această foaie: observaţi dacă semnele sunt înăuntrul sau în afara cercului, dacă sunt izolate sau se află toate la un loc. În modul acesta figurativ, vă veţi putea evidenţia relaţionările cu colegii şi în ce măsură percepeţi echipa dumneavoastră ca o unitate.
3. Am conceput un exerciţiu (pe care l-am numit „Interviul reciproc") ce poate conduce la o mai bună cunoaştere a membrilor unui grup. În câteva cuvinte, membrii grupului se vor împărţi în perechi, fiecare dintre ei având sarcina de a-l intervieva pe celălalt în legătură cu trei calităţi, dar şi cu trei defecte pe care acesta le posedă. Apoi, prin negociere directă, ei vor trebui să schimbe o calitate de-a lor cu o calitate a colegului şi un defect personal cu un defect al acestuia. La final, în grup, fiecare va relata ce calităţi şi defecte are persoana cu care a făcut pereche, ce calităţi şi defecte a schimbat şi de ce.
4. Un alt exerciţiu (pe care l-am intitulat „Ziarul") presupune ca grupurile de cursanţi să-şi închipuie că vor realiza un ziar. Pentru aceasta, ei vor trebui să decidă, în grup, ce tip de ziar este (de informare generală, de informare specială - tip revistă, monden etc.), titlul acestui ziar, rubricile sale – pe care şi le vor împărţi. Apoi grupurile se vor sparge şi fiecare persoană va căuta un subiect pentru rubrica sa într-un membru al altui grup, intervievându-l (spre exemplu, dacă cineva are rubrica sportivă din ziarul grupului său şi ştie că o altă persoană din alt grup este un sportiv, se va duce la acesta să-l intervieveze). La final, fiecare va prezenta „articolul" său în grupul propriu, vor avea loc discuţii şi amendări ale fiecărui articol pentru a exista o unitate a acestora şi se va alcătui ziarul.
5. Pentru a preîntâmpina apariţia gândirii de grup, vă propunem să cereţi la un moment dat fiecărei echipe să desemneze din rândurile sale un „ambasador" pentru un alt grup (aceste persoane se vor mişca în sensul acelor de ceasornic). „Ambasadorul" va sta în noul grup o perioadă mai îndelungată, timp în care se va integra în rezolvarea activităţilor împreună cu echipa respectivă.

Capitolul 13

Comunicarea în grup prin metodele de interacţiune



Necesitatea pregătirii atât a elevilor/studenţilor în timpul şcolarităţii, cât şi a profesioniştilor din diverse activităţi în direcţia dezvoltării unor elemente pozitive legate de comunicare şi abilităţilor de integrare în microgrupuri ne este relevată de către studiile lui M. McLaughlin (1992) privind punctele tari ale competenţelor căutate de angajatori la cei care solicită un loc de muncă. Conform acestor studii, toate companiile au nevoie de:

- oameni care pot comunica, gândi şi continua să înveţe pe parcursul întregii lor vieţi;
- oameni care pot demonstra atitudini şi comportamente pozitive, responsabilitate şi adaptabilitate;
- oameni care pot lucra împreună cu alţii.

Aceste trei caracteristici pot fi regăsite şi dezvoltate prin utilizarea unei variate tabele de metode ce presupun interacţiunea, dintre care o listă extinsă este descrisă de noi în cele ce urmează.

Importanţa metodelor de interacţiune pentru formator este evidentă: cursantul (elev/student sau adult integrat în viaţa activă) posedă astăzi un cuantum de informaţie (dobândită dintr-o mare varietate de surse – să amintim aici doar impactul fără precedent al reţelei Internet) sensibil lărgit, gradul lui de expertiză, dar şi experienţa de viaţă fiind definite de alte coordonate decât în trecutul nu foarte îndepărtat. Pe de altă parte, sistemul acesta complex de surse informaţionale la care cursanţii au acces pare să se transforme treptat dintr-o provocare pentru şcoală într-o alternativă la aceasta.

În aceeaşi ordine de idei, dincolo de accentul informaţional care – am văzut – devine tot mai puţin un monopol al şcolii, aspectul formativ şi motivaţional al acesteia se poate regândi şi prin metodele de interacţiune; apoi, nu trebuie să uităm că unul dintre obiectivele importante ale sistemului de învăţământ este acela de a pregăti individul pentru viaţă, pentru cerinţele situate dincolo de şcoală. Astăzi, la toate nivelurile şi într-o mulţime de moduri, comunicarea şi interacţiunea sunt prezente în experienţa cotidiană a fiecăruia; de aceea, cultivarea spiritului de cooperare (fără a renunţa însă la competiţie) adus de aceste metode devine un factor favorizant în inserţia socială a persoanei.

Plecând de la categorizarea rolurilor în grup făcută de către Kenneth Benne şi Paul Sheats – roluri ale activităţii şi roluri de construcţie şi susţinere a grupului –, am gândit clasificarea metodelor de interacţiune pe un continuum, având la o extremă metodele ce au drept finalitate producţia unor idei şi rezolvarea unor probleme şi la cealaltă cele care se centrează pe optimizarea relaţionărilor în interiorul grupului. Este evident că avem de-a face cu un interval extrem de flexibil, anumite metode putând să se nuanţeze sensibil spre valoarea centrală sau chiar spre cealaltă extremă (spre exemplu, brainstorming-ul ca metodă

centrată pe producţia de idei şi rezolvarea de probleme poate să trimită, prin maniera sa neconflictuală, şi spre o dezvoltare a relaţionărilor în cadrul grupului, iar jocurile de spargere a gheţii, văzute drept metode de optimizare a relaţionărilor în grup, fiind combinate cu un alt tip de metode, pot conduce la producerea de idei).

Totodată, am luat în considerare şi clasificarea pe care Ioan Cerghit (1997) o utilizează atunci când se referă la metodele de comunicare orală; încercând o mai mare nuanţare, prin utilizarea criteriului obiectivelor urmărite şi, prin aceasta, a modalităţii principale de realizare şi dezvoltare a acestor obiective, vom putea concepe clasificarea metodelor de interacţiune în următoarea structură pe patru categorii distincte:

- metode centrate pe producerea de idei şi rezolvarea de probleme, în interiorul cărora vom regăsi brainstorming-ul – tradiţional, electronic, individual –, tehnica grupului nominal, metoda rezolvării creative de probleme (*problem solving*);
- metode bazate pe dezbaterea de grup (reuniunea Phillips 66, controversa creativă, tehnica dezbaterilor – *debate*, *focus-group*-ul etc.);
- metode bazate pe observarea interacţiunilor în cadrul grupului (tehnica acvariului, seminarul socratic, discuţia panel);
- metode de optimizare a relaţionărilor în cadrul grupului (învăţarea cooperativă, tehnica bazei de date, tehnica HEI, recensământul problemelor, exerciţiile de spargere a gheţii (*ice-breaking*).

În perspectiva acestor patru categorii generative pentru metodele de interacţiune, vom avea pe continuumul metodologic amintit patru intervale: o extremă o reprezintă metodele centrate pe producerea de idei şi rezolvarea de probleme, în apropierea liniei de centru regăsim metodele bazate pe dezbaterea de grup (sunt centrate pe producerea de idei şi rezolvarea de probleme, dar nu în modul evident al primelor, urmărind totodată în mod direct şi obiective de natură relaţională), tot în apropierea centrului continuumului, dar în cealaltă jumătate regăsim metodele de observare a interacţiunilor în cadrul grupului (care se centrează prioritar pe cunoaşterea şi îmbunătăţirea relaţionărilor, dar urmăresc într-o măsură semnificativă şi producerea ideilor, şi rezolvarea de probleme), iar la extrema cealaltă întâlnim metodele de optimizare a relaţionărilor în interiorul grupului.

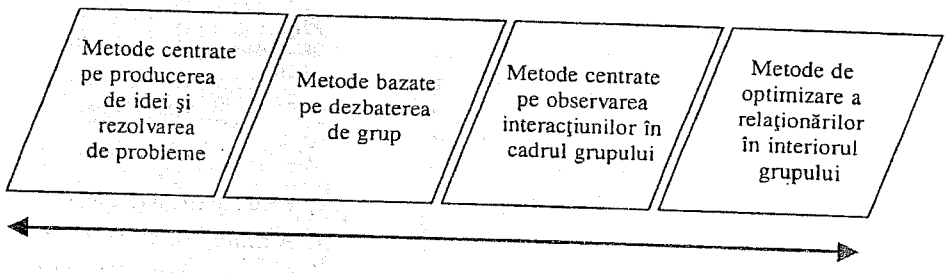


Figura 38. *Continuumul pe care se înscriu metodele de interacţiune*

13.1. Metode centrate pe producerea de idei şi rezolvarea de probleme

Dacă este să privim prin prisma modalităţilor concrete de realizare, acest lucru se întâmplă, la o primă vedere, diferit în ceea ce priveşte brainstorming-ul (unde avem de-a face, cel puţin într-o primă etapă, cu o deliberată neorganizare a demersului de rezolvare a problemelor propuse de către cadrul didactic sau de conţinutul propriu-zis al materiei/disciplinei şcolare/universitare) faţă de rezolvarea creativă de probleme (unde o succesiune logică a paşilor care trebuie urmaţi pentru a se ajunge la finalitatea soluţiilor este cheia întregii metode). La nivelul obiectivelor dezvoltate prin ceea ce numim modalităţi de realizare implicite (este vorba despre o anumită dinamică a acestei rezolvări a problemelor), avem de-a face însă cu o similitudine conceptuală care ne-a sugerat utilitatea dezvoltării lor într-un segment de analiză şi dezbatere specific.

13.1.1. *Metoda asaltului de idei (brainstorming-ul)*

Termenul *brainstorming* desemnează, în temeiul unei definiţii, „rezolvarea problemelor ori luarea deciziilor în urma solicitării adresate tuturor membrilor din grup de a se gândi la cât mai multe idei posibil" (*Oxford Wordpower Dictionary*, 1998); sintagma traducerii directe este o metaforă deosebit de puternică din punct de vedere plastic: într-adevăr, „furtuna în creier" pare să fie un deziderat pentru acest grup de metode. De altfel, termenul *furtună* (engl. *storm*) este asociat şi în cadrul altor modele şi metode de interacţiune educaţională cu faza puternică de conflict, de realocare a structurilor şi conţinuturilor pe noi fundamente de construcţie; pentru a lua doar un exemplu în acest sens, aducem în atenţie cea de-a doua etapă de construcţie a echipelor în taxonomia propusă de către Bruce Tuckman (vezi metoda construcţiei de echipă).

Chiar dacă în urma cercetărilor ulterioare (după cum se va vedea mai jos) tehnicile de brainstorming au întâmpinat şi critici serioase – prin prisma detalierii unor limite care le sunt atribuite –, putem spune că, prin specificul lor, acestea rămân unele dintre cele mai spectaculoase metode de interacţiune educaţională; pe de altă parte, merită menţionat aici rolul formativ (asupra căruia literatura de specialitate s-a oprit mai puţin) şi putem consemna la capitolul „efecte" un rol însemnat pe care brainstorming-ul poate să-l joace în anumite secvenţe din metoda construcţiei de echipă (*team-building*) sau, spre exemplu, în utilizarea eficientă a jocului de roluri. Într-adevăr, să ne închipuim aria tematică a tuturor aspectelor rolurilor pe care le poate descoperi elevul/studentul în urma unui asemenea pre-brainstorming la metoda amintită. În cele ce urmează, vom detalia laturile acestei metode, deosebind cel puţin trei tipuri de brainstorming („tradiţional", electronic şi personal).

A. *Brainstorming-ul tradiţional*

Iniţiată de către Alex. F. Osborn, această metodă este una dintre cele mai utile în practica pedagogică, întrunind două aspecte principale:

- în sens originar, reprezintă o metodă de *stimulare a creativităţii participanţilor* şi, totodată, de descoperire a unor soluţii inovatoare pentru problemele puse în discuţie;
- în al doilea sens, defineşte un *cadru propice pentru instruirea şcolară*.

Preluat de către iniţatorul ei din budismul Zen (desemnând *concentrarea spiritului în calm*), brainstorming-ul presupune amânarea evaluării ideilor emise pentru o etapă ulterioară (de aceea, brainstorming-ul se mai numeşte şi *metoda evaluării amânate*), nici o afirmaţie nefiind supusă unui demers critic în prima etapă. În acest fel, se dezvoltă o atmosferă constructivă, fiecare idee primind maximum de atenţie, deoarece de la o explicaţie a fenomenului aparent greşită, prin contagiune, se pot propune soluţii originale. Edward de Bono (1990) consideră chiar că oamenii nu pot gândi creativ decât în grupuri; în această perspectivă, părerile celorlalţi pot juca un rol stimulativ şi motivant pentru propriile idei, pe care le pot include astfel într-un fel de lanţ de reacţii ale ideilor.

În lipsa unei critici, se diminuează o serie de factori inhibitori şi blocaje ale spontaneităţii în gândire ce produc rutina intelectuală. Prima etapă, de ordin cantitativ, reuneşte un grup de 5-12 persoane, de preferinţă eterogen (într-un grup omogen există un considerabil consens care poate inhiba spontaneitatea), care în timp de aproximativ o oră dezvoltă cât mai multe idei. La nivelul tipurilor de brainstorming, putem întâlni variante multiple (unii autori introduc, spre exemplu, şi reuniunea Phillips 66 în metodele de tip brainstorming). În practică, în criteriul modului de realizare (văzut în sens larg), vom putea deosebi între mai multe subcriterii: gradul de noutate a mijloacelor tehnice implicate, modalitatea de apariţie a ideilor, modul de expunere a acestora şi numărul de participanţi folosiţi. Specificând faptul că aceste criterii sunt, în fapt, intercorelate, vom analiza mai jos câteva dintre caracteristicile definitorii ale tipurilor de brainstorming propuse de către fiecare dintre acestea.

Astfel, după primul criteriu enunţat, cel al gradului de noutate a mijloacelor tehnice implicate, putem deosebi între brainstorming-ul tradiţional şi brainstoming-ul electronic; după criteriul modalităţii de apariţie a ideilor vom deosebi trei tipuri de brainstorming, fiecare corespondent unei căi/modalităţi de apariţie:

- *calea progresiv-liniară* presupune evoluţia unei idei prin completarea ei până la emiterea ideii-soluţie de rezolvare a problemei;

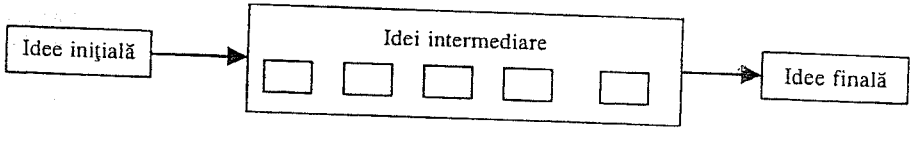


Figura 39. *Brainstorming pe cale progresiv-liniară*

- *calea catalitică* – ideile sunt produse prin analogie sau prin apariţia unei idei noi, opuse celei care a generat-o;

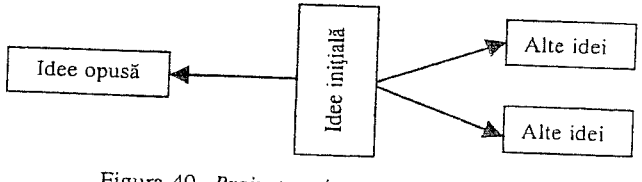


Figura 40. *Brainstorming pe cale catalitică*

- *calea mixtă*, când o idee poate dezvolta simultan soluţii complementare şi soluţii opuse ei.

Dacă este să vorbim despre cel de-al doilea criteriu, cel care se referă la modul de expunere a ideilor

- *metoda expunerii libere* presupune lăsarea libertăţii membrilor de a expune ideile în mod spontan; secretarul de discuţii va nota aceste idei păstrând atât forma, cât şi ordinea în care au fost expuse; această tehnică, desemnând, în fond, modalităţile iniţiale de brainstorming, prezintă avantajul sporirii gradului de libertate a elevului/studentului în raport cu grupul, dar trimite şi spre un important dezavantaj (aşa cum vom vedea mai departe), acela de incoerenţă a fluxului producerii de idei dacă doi sau mai mulţi participanţi vor să se exprime simultan;
- *metoda exprimării pe rând* presupune că secretarul de discuţie sau liderul le va cere membrilor grupului să emită ideile într-o ordonare circulară a luărilor de poziţie, fiecare fiind întrebat despre tema aleasă pentru discuţie; membrii au libertatea de a nu răspunde solicitării, aşteptând următoarea circularitate pentru a alege să facă acest lucru, sesiunea de brainstorming încheindu-se atunci când toţi participanţii optează să nu mai răspundă. Acest tip de brainstorming presupune avantajul major al participării echitabile a membrilor la sesiunile de dezbatere, dar poate îngreuna activitatea (în sensul că elevii/studenţii trebuie să aştepte pentru a putea să-şi spună părerea, timp în care ei sunt „închişi" spre alte idei proprii sau spre ideile celorlalţi);
- *metoda bileţelelor* presupune exprimarea ideilor nu prin dezbatere liberă, ci prin dezvoltarea lor pe caiete sau pe foi de hârtie; liderul va aduna ideile la finalul exerciţiului şi apoi le va organiza şi prezenta grupului; acest tip de brainstorming elimină inhibiţia rezultată din exprimarea liberă (în timpul căreia, spre exemplu, cineva care posedă o creativitate şi o putere de verbalizare sporite îi poate demotiva pe membrii mai lenţi sau mai timizi ai grupului), dar, concomitent, se pierde chiar fenomenul de contagiune a ideilor în grup, fenomen care este unul dintre avantajele importante ale metodei;
- de aceea, propunem o *metodă mixtă*, care să se bazeze pe cele trei de mai sus, însumându-le avantajele; astfel, le putem cere participanţilor la sesiunea de brainstorming să se exprime pe rând, pentru a ne asigura de o participare mai numeroasă şi echitabilă din partea membrilor grupului, dar secretarul de discuţii trebuie să noteze ideile emise pe *flip-chart* sau pe tablă, astfel încât cei ce au idei, simultan cu cel care emite în acel moment, să poată să se ridice de la locul lor şi să-şi noteze singuri ideea; astfel, ceilalţi au posibilitatea să vizualizeze această contribuţie în acelaşi timp cu ideea pe care o aud de la cel ce vorbeşte, iar fluxul de idei şi creativitatea vor fi optime.

În ceea ce priveşte folosirea numărului de participanţi drept un criteriu de clasificare a tipurilor de brainstorming, întâlnim în practică un brainstorming individual şi unul pe grupuri (acesta din urmă poate fi împărţit la rându-i în două subtipuri distincte: pe grupuri mici sau pe grupuri mari):

- maniera de brainstorming individual este generată şi dintr-un dezavantaj principal al grupurilor: astfel, într-un grup, fiecare participant trebuie să-şi asculte colegii, acest lucru constituindu-se câteodată dintr-un avantaj (acela al contagiunii mentale) într-o limită la fel de importantă (pierderea de timp, anumite fenomene de inhibiţie); unii autori consideră că direcţiile noi de gândire asupra unor probleme pot să apară mai bine într-un brainstorming individual, acesta fiind urmat în mod firesc de cel pe grupuri (grupul poate dezvolta mai bine ideea aducând un aport de substanţă la realizarea criteriului de utilizabilitate şi de grad superior de elaborare a ei). Astfel, Saundra Hybels şi Richard Weaver remarcă importanţa unui brainstorming individual, dezvoltat ca metodă şi în lipsa unui grup de către fiecare persoană în parte: „Stând relaxat în scaun, cu o hârtie şi un instrument de scris (...), gândindu-te la ceva de care eşti interesat şi scriind totul imediat ce îţi vine în minte. Nu încerca să dezvolţi, să construieşti ideile – în fapt, nici nu te gândi asupra lor. Lucrează repede şi fă o listă pe cât mai lungă posibil" (Hybels, Weaver, 1986, p. 257).
- brainstoming-ul pe grupuri mici e cel mai frecvent utilizat (fiind şi cel descris, în mod accentuat, de noi în aceste rânduri); un grup foarte mic poate fi asemuit cu un foc rapid: discuţia ia amploare foarte repede, dar subiectul este epuizat rapid.

Ţinând de un mod aparte de împărţire a clasei de elevi/grupei de studenţi, brainstorming-ul pe grupuri mari poate fi considerat drept o metodă de tip Phillips 66 (de unde observăm flexibilitatea procedurală a graniţelor dintre aceste metode). Astfel, brainstorming-ul pe grupuri mari presupune crearea mai multor echipe, stimularea implicării fiind oferită şi de relativa lipsă de stabilitate a echipelor (astfel, dacă participanţii primesc, în mod aleatoriu, câte o foaie pe care este notat un număr şi o literă în genul A1, A2, A3..., B1, B2, B3 etc., putem forma mai întâi echipe după criteriul literă – toţi cei din litera A, toţi cei din litera B etc. –, iar după o pauză, după criteriul cifră: A1, B1..., A2, B2... etc., numărul de combinaţii în formarea echipelor fiind multiplu); avantajul principal al brainstorming-ului pe grupuri mari presupune reîmprospătarea implicării elevilor/studenţilor prin alcătuirea unor noi echipe când subiectul pare că a fost epuizat în activitatea cu vechea echipă (acest aspect va fi dezvoltat în interiorul metodei de brainstorming personal).

Este interesant de remarcat faptul că timpul pe care-l avem la dispoziţie dictează mărimea grupului de brainstorming; unele studii subliniază că e important, dacă avem de-a face cu un număr mai mare de persoane într-un grup de brainstormig, să existe un obiect în centrul cercului de discuţii pentru ca participanţii să-şi poată focaliza privirea în acea direcţie (este dificil să obţii feedback imediat prin contactul vizual, de la un grup foarte numeros). În acelaşi timp, un lucru extrem de important este acela că, după ce topicul a fost stabilit, trebuie să urmărim, cu atenţie, ce tip de metodă vom folosi la înregistrarea sesiunii.

În activitatea cu metoda asaltului de idei trebuie să ne ghidăm după un set de reguli care stabilesc următoarele:

- toate ideile, exceptând glumele evidente, au caracter de cunoştinţe şi vor fi privite ca atare de către membrii grupului;
- exprimarea ideilor mai neobişnuite de către participanţi va fi încurajată de moderatorul discuţiilor, se va construi un grad ridicat de umor colectiv (se râde cu..., şi nu de... în ideea emisă);
- nu se va critica nici o sugestie;
- membrii grupului trebuie să fie încurajaţi să construiască pe ideea altuia; la sfârşit, nici o idee nu aparţine nimănui, se încurajează combinaţiile de idei;
- regulile activităţii de brainstorming vor fi afişate într-un loc de unde să poată fi văzute de către toţi participanţii;
- momentele de tăcere (inevitabile) vor fi depăşite de moderator prin refocalizarea pe o idee emisă anterior, cerându-le participanţilor la exerciţiu extinderea, modificarea/remodelarea acesteia – se va avea în atenţie inhibiţia pe care pot să o aibă persoanele atunci când, după un moment prelungit de linişte, au impresia că „sparg" tăcerea;
- se solicită idei membrilor „tăcuţi" ai grupului, lucru ce-i investeşte pe aceştia cu structură de rol şi de putere;
- se pot folosi pauze cu rolul de a remotiva discuţia (astfel, li se poate cere participanţilor ca la întoarcerea în sala de discuţii să-şi schimbe locurile şi să-şi cunoască noii vecini înainte de a reîncepe discuţiile);

cadrul didactic poate alege, poate dezvolta intersecţii şi secvenţe focalizate pe anumiţi elevi/studenţi, pe un anumit conţinut etc. şi poate imagina unele noi. Câmpul de dezvoltare, inovare şi eficientizare a activităţii didactice din perspectiva exerciţiilor de spargere a gheţii este extrem de larg şi generos pentru formator. Există însă şi un risc obiectivat într-un dezavantaj serios al acestei metode: dacă aceste exerciţii nu sunt proiectate în acord cu alte elemente componente ale activităţii (aşa cum am sugerat aici), eficienţa lor poate fi mult redusă până la dezvoltarea unei atmosfere saturate de atributele superficialităţii şi inconsistenţei didactice. Această latură a fenomenului ne concretizează încă o dată necesitatea unei viziuni sistemice, integrate, chiar şi în cazul unor metode care cultivă într-o asemenea măsură creativitatea şi spontaneitatea tuturor celor implicaţi în actul complex de instruire şi educare.

*
* *

Utilizarea metodelor de interacţiune în cadrul şcolii în sprijinul creşterii gradului de eficienţă a învăţării reprezintă o resursă cu adevărat importantă; acest lucru devine cu atât mai evident cu cât schimbările de dinamică din toate sectoarele vieţii sociale fac din ce în ce mai dificilă integrarea structurilor şcolare în energia şi potenţialităţile (dar şi riscurile) presupuse de ele. „Există aşadar suficiente probe să considerăm că modelele de tip interacţional a căror esenţă este dată tocmai de centralitatea interacţiunilor educator-elevi, cu accente când pe una, când pe alta dintre părţi, ocupă un loc important, dacă nu prioritar, între paradigmele psihosociale de structurare a procesului de învăţământ." (Neacşu, 1999, p. 116)

Pe de o parte, metodele de interacţiune sporesc implicarea şi motivarea elevilor/studenţilor; activitatea devine mai de profunzime, conţinutul nu mai este oferit „de-a gata", ci elevul/studentul este cel care participă la bucuria descoperirilor prin contactul cu ceilalţi, devenind parte a evoluţiei cunoaşterii de orice tip. Pe de alta, o atare utilizare a metodelor de interacţiune educaţională rămâne încă un deziderat din cauza programelor mult prea încărcate, a lipsei de control şi insecurizării pe care, în primele momente ale aplicării acestora, cadrul didactic le poate încerca, a întinsei varietăţi atât a formelor pe care le pot îmbrăca aceste metode, cât, mai ales, a tipului diferit de rezultate la care cadrele didactice deopotrivă cu elevii/studenţii lor au acces. De altfel, numărul avantajelor şi cel al limitelor, mereu aflat într-un puternic echilibru, este mult mai mare şi ţine, la extrem, de nelimitata posibilitate a situaţiilor didactice în care metodele de interacţiune educaţională se pot aplica.

În urma unei cercetări pe care am efectuat-o în 2002, ce a urmărit conturarea liniilor de forţă şi a zonelor de umbră referitoare la modul cum este optimizată utilizarea metodelor de interacţiune (în perspectiva conturării sistemului complex de influenţe pe care cadrul concret de aplicabilitate le poate produce), am putut determina un instrument util de investigaţie ştiinţifică. Perspectiva a determinat extinderea conceptului de *comunicare şi interacţiune educaţională* (prin urmărirea coordonatelor cerute de către dezvoltarea implicării şi a motivaţiei, managementul conflictului – incluzând strategii de promovare a acestuia, lucrul în microgrupuri – cuprinzând cadrul metodologic pentru transformarea lor în echipe etc.) şi redimensionarea relaţiilor dintre diferitele lor părţi componente.

Aceste argumente nu operează, după cum am observat deja, în mod separat, ci ele constituie o reţea extrem de dinamică şi de flexibilă de interrelaţionări permanente; astfel, putem trage o concluzie aparent paradoxală: *metodele de interacţiune educaţională înregistrează la capitolul efecte optimizarea comunicării, dar, concomitent, eficienţa acestor*

metode depinde de existenţa unor astfel de structuri comunicaţionale optime în clasa de elevi (acest rezultat este similar interogaţiei pe care o exprimam referitor la ce apare mai întâi – coeziunea grupului sau performanţa).

Rezolvarea acestei contradicţii constă în conturarea cadrului de aplicabilitate a metodelor de interacţiune educaţională, aspect posibil în urma redactării sferei de avantaje, dar şi de limite ale unghiurilor de vedere, la care făceam referire în capitolul de faţă; aceste aspecte sunt luate în calcul în vederea construcţiei unui *plan de dezvoltare metodologică pre-interacţional*. De aceea, vom apela la ierarhizarea sumei avantajelor şi dezavantajelor pe care, în interiorul cercetării amintite, le-am operat pe trei segmente importante separate: dezvoltarea implicării, utilizarea conflictului şi apariţia coeziunii în urma utilizării microgrupurilor (10 – valoarea maximă, 1 – valoarea minimă).

Rang	**Avantaje**	**Dezavantaje**
10.	Stimularea creativităţii şi afirmarea participanţilor	Pierderea caracterului sistematic şi a rigurozităţii
	Responsabilizarea exprimării unei opinii	Înţelegerea greşită a unor idei/apariţia unor confuzii
	Apariţia şi dezvoltarea unui climat benefic pentru învăţare	Tendinţa către conformare la opinia grupului
9.	Stimularea gândirii	Îndepărtarea de la obiectivele programei
	Elaborarea unor strategii de gândire	Dezvoltarea spiritului agresiv
	Creşterea încrederii în ceilalţi şi în sine	Marginalizarea persoanelor care au alte opinii
8.	Dezvoltarea încrederii în propriile forţe	Lipsa timpului pentru parcurgerea materiei
	Interrelaţionarea mai profundă a elevilor	Nesoluţionarea optimă a problemei
	Amplifică voinţa fiecărui individ	Dependenţa de grup a membrilor
7.	Dezvoltarea intuiţiei şi a spiritului de observaţie	Complexe de inferioritate la cei care nu se implică
	Dezvoltarea spiritului competitiv	Ironizarea unor elevi de către alţii
	Socializare crescută	Interese diferite care pot conduce la conflicte
6.	Consolidare în zona practicii	Apariţia unor conflicte
	Stimularea curiozităţii şi a spiritului de observare	Disconfort psihic pentru cei care „pierd"
	Dezinhibarea membrilor	Rutina lucrului în acelaşi grup
5.	Asociaţiile cu alte domenii	Însuşirea greşită a unor informaţii
	Creşterea motivaţiei pentru problemă	Marginalizarea elevilor care nu fac compromisuri
	Se diminuează competiţia greşit înţeleasă	Gândire asemănătoare
4.	Valorificarea experienţei proprii	Tendinţa de superficialitate
	Ocazia de a învăţa din experienţa celorlalţi	Devierea discuţiei de la subiectul propus
	Ajutor reciproc	Inabilitatea unor elevi de a se integra

Rang	Avantaje	Dezavantaje
3.	Creşterea interesului pentru tema în discuţie	Conflict de interese
	Implicarea/antrenarea în activitate	Neseriozitate în tratarea problemei
	Microgrupul devine mai omogen	Dezinteresul pentru alţi elevi din afara grupului
2.	Întărirea relaţiilor între elevi	Libertate prea mare a elevilor
	Posibilitatea de a se afirma pentru cei timizi	Profesorul are rol de mediator (în sens negativ)
	Punerea în comun a cunoştinţelor	Conflicte cu alte grupuri
1.	Captarea atenţiei	Dezordine în clasă
	Aflarea fiecărui punct de vedere	Apariţia dezinteresului
	Rezultate mai bune	Învăţarea comportamentelor negative

Vom observa astfel că anumite avantaje şi dezavantaje par a fi produse – fapt aparent paradoxal – din aceeaşi tulpină argumentativă (spre exemplu, *stimularea creativităţii şi afirmarea participanţilor* versus *pierderea sistematicităţii şi rigurozităţii*, *dezinhibarea membrilor* versus *rutina lucrului în acelaşi grup*, *microgrupul devine mai omogen* versus *dezinteresul pentru alţi elevi din afara grupului* etc.), ceea ce ne confirmă perspectiva de redefinire a conceptului de *metodă* mai degrabă ca un continuum metodologic (în direcţia conceptului de *strategie*, dar depăşindu-l şi pe acesta din urmă), continuum ce se realizează prin intersecţia structurală şi instrumentală a ansamblului de variabile pe care utilizarea metodei respective le implică.

Dan Potolea remarca: „Aspecte importante ale metodologiei didactice au fost dezvoltate (elaborate şi evaluate) oarecum independent de activitatea reală a profesorului. Prea puţine cercetări au fost întreprinse pentru a se cunoaşte cum asimilează şi practică efectiv cadrul didactic o metodă sau alta, ce variaţii introduce în structura şi regulile din care se compun, care sunt factorii critici pe temeiul cărora aduce amendamente sau corecţii modelelor teoretice de instruire. Ne aflăm încă în căutarea celor mai adecvate răspunsuri la întrebări de tipul: de ce profesori cu aceeaşi pregătire, care lucrează în condiţii similare, obţin rezultate diferite? Sau de ce una şi aceeaşi strategie didactică în «mâna» a două cadre didactice se dovedeşte a avea o valoare inegală?" (Potolea, 1989, p. 131).

Un posibil răspuns la această dilemă este cel pe care, într-o anumită măsură, l-am avansat deja: este vorba despre necesitatea dezvoltării unei viziuni integrative, perspectivă care să-i aparţină cadrului didactic practicant (de altfel, cel ce cunoaşte cel mai bine şi stăpâneşte o mare parte dintre variabilele ce există la nivelul microsistemului de predare-învăţare-evaluare în cauză), în sensul construcţiei unor strategii de interacţiune educaţională. În interiorul unor asemenea strategii ar trebui găsit locul pe care variate metode îl pot ocupa, modul cum se îmbină acestea şi ponderea atât a utilizării lor – este vorba despre nivelul cantitativ –, cât şi a intensităţii – avem aici de-a face cu nivelul calitativ – pe care situaţia concretă o permite şi o reclamă.

Pe de altă parte, aparent paradoxal, metodele de interacţiune educaţională nu se pot utiliza în lipsa celor aşa-zis „clasice" sau „tradiţionale" deoarece – după cum am văzut deja – avantajele şi limitele lor sunt complementare. Reactualizarea celor din urmă din perspectiva interacţiunii educaţionale reprezintă o necesitate şi o promisiune a şcolii moderne.

Referitor la ansamblul fenomenului comunicaţional ca atare, nu putem să nu remarcăm faptul că avem de-a face cu o dezvoltare extrem de rapidă şi în multiple direcţii, dezvoltare care ne va pune în situaţia unei restructurări a tuturor domeniilor de studiu didactic. Comunicarea devine – atât pentru omul de la catedră, cât şi pentru cel format, atât pentru profesionistul într-un domeniu, cât şi pentru experienţa de zi cu zi a fiecăruia dintre noi – mai mult decât un instrument pentru dezvoltarea eficienţei personale şi sociale, ea devine o nouă filosofie a existenţei omului modern.

Bibliografie

Allen, M.W. ; Gotcher, J.M. ; Seibert, J.H. (1993), „A decade of organizational communication research : Journal articles 1980-1991", *Communication Yearbook*, 16.

Altman, S.; Valenzi, E.; Hodgetts, R. (1985), *Organizational Behavior – Theory and Practice*, Academic Press, Inc., New York.

Aniţei, M. (2000), *Introducere în psihologia experimentală*, Editura Viaţa Românească, Bucureşti.

Arends, R. (1994), *Learning to teach*, McGraw-Hill, New York.

Badaracco, J.L. Jr. (1991), *The Knowledge Link*, Harvard Business School, Boston.

Badders, B. (1998), „Collaborative Work, *Ideas that Work Magazine*, Eisenhower National Clearinghouse (ENC), Ohio.

Baloche, L. ; Mauger, M. Lee *et al.* (1993), „Fishbowls, Creative Controversy, Talking Chips : Exploring Literature Cooperatively", *English Journal*, octombrie.

Barna, A. (1995), *Autoeducaţia. Probleme teoretice şi metodologice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Baron, R. (1983), *Behavior in Organization*, Allyn and Bacon, Inc., New York.

Baron, R. ; Byrne, D. (1987), *Social Psychology – Understand Human Interaction*, Allyn and Bacon Inc., New York.

Baylon, C. ; Mignot X. (1999), *La communication*, Nathan, Paris.

Bennis, W.G. ; Nanus, B. (1985), *Leaders : the strategies for taking charge*, Harper & Row, New York.

Berger, C.R., Chaffee, S.H. (ed.) (1987), *Handbook of communication ,science*, Sage Publications, Newbury Park.

Berry, L. ; Houston J. (1993), *Psychology at work*, Brown & Benchmark Publisher House.

Bîrzea, C. (1995), *Arta şi ştiinţa educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bougnoux, D. (2000), *Introducere în ştiinţele comunicării*, Editura Polirom, Iaşi.

Boyd, Susan (1997), *Ten Ways to Break the Ice !* (*on line*), **www.susanboyd.com/tenways.htm**

Brass, D.J. (1995), „A social network perspective on human resources management", în G. Ferris (ed.), *Research in personnel and human resources management*, JAI Press, Greenwich, pp. 39-79.

Brilhart, J.K. ; Galanes, G.J. (1995), *Effective group discussion*, WCB Brown & Benchmark, Madison.

Brubaker, D.L. ; Simon, L.H. (1993), *Teacher as decision maker – Real life cases to hone your people skills*, Crowin Press, Inc., New Jersey.

Bruner, J.S. (1970), *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Buchanan, D. ; Huczynski, A. (1991), *Organizational Behavior*, Prentice-Hall, New Jersey.

Bulai, A. (2000), *Focus-grup*, Editura Paideia, Bucureşti

Călin, M. (1996), *Teoria educaţiei – fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative*, Editura All, Bucureşti.

Cardon, A. (2002), *Jocurile manipulării*, Editura Codecs, Bucureşti.

Carnegie, D. (1991), *Arta de a reuşi în viaţă*, Editura Expres, Deva.

Carothers, Lisa (1997), *Ice Breakers (on line)*, **home.earthlink.net**.
Cerghit, I. (coord.) (1983), *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Cerghit, I. (1997), *Metode de învăţământ* (ediţia a III-a), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Cerghit, I.; Neacşu, I.; Negreţ-Dobridor, I.; Pânişoară, I.-O. (2001), *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iaşi.
Charles, C.M. (1992), *Building Classrom Discipline*, Longman, New York.
Cornelius, H.; Faire, S. (1996), *Ştiinţa rezolvării conflictelor*, Editura Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti.
Coser, L. (1964), *The Function of Social Conflict*, The Free Press, New York.
Creţu, C. (1997), *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iaşi.
Creţu, T. (1994), *Psihologia vârstelor*, Editura Universităţii din Bucureşti, Bucureşti.
Cristea, S. (2000), *Dicţionar de pedagogie*, Editura Litera Internaţional, Chişinău.
Cross, C.P. (1974), *Interviewing and Communication in Social Work*, Routledge & Kegan Paul, Londra.
Cucoş, C. (1997), *Minciună. contrafacere, simulare – o abordare psihopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi.
Cucoş, C. (coord.) (1998), *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.
Cucoş, C. (2002), *Timp şi temporalitate în educaţie. Elemente pentru un management al timpului şcolar*, Editura Polirom, Iaşi.
Cuilenberg, J.J.; Scholten, O. (1998), *Ştiinţa comunicării*, Editura Humanitas, Bucureşti.
Cutright, M. (ed.) (2001), *Chaos theory & higher education: leadership, planning & policy*, Peter Lang, New York.
Danielson, C. (1996), *Enhancing Professional Practice. A Framework for Teaching*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Virginia.
Dansereau, F.; Graen, G.; Haga, W.J. (1975), „A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: A longitudinal investigations of the role making process", *Organizational behavior and human performance*, 13 (1), pp. 46-78.
Davis, B.; Ellison, L. (1999), *School Leadership for the 21st Century*, Routledge, Londra.
De Péretti, A.; Legrand, J.A.; Boniface, J. (2001), *Tehnici de comunicare*, Editura Polirom, Iaşi.
De Visscher, P.; Neculau, A. (coord.) (2001), *Dinamica grupurilor – texte de bază*, Editura Polirom, Iaşi.
Devis, K. (1981), *Human Behavior at Work*, McGraw-Hill, Inc., New York.
DeVito, J. (1988), *Human Communication, The Basic Course*, Harper & Row, Inc., New York.
Dinu, M. (1997), *Comunicarea: repere fundamentale*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Dobrescu, E.M. (1998), *Sociologia comunicării*, Editura Victor, Bucureşti.
Doise, W.; Mugny, G. (1998), *Psihologie socială şi dezvoltare cognitivă*, Editura Polirom, Iaşi.
Dornan, J. (1999), *Strategiile succesului*, Editura Curtea Veche, Bucureşti.
Duck, S. (2000), *Relaţiile interpersonale: a gândi, a simţi, a interacţiona*, Editura Polirom, Iaşi.
Dumitru, I.Al. (2000), *Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă*, Editura de Vest, Timişoara.
ERRs Eric Recent Resources (1993-1994), *The use of case studies in preservice teacher education*, Washington.
Esler, W.K, Sciortino, P. (1988), *Strategies for teaching*, Contemporary Publishing Company, N.C.
Faulkner, D.; Littletod, K.; Woodhead, M. (1998), *Learning relationships in the classroom*, Routledge, Londra.
Ferry, G. (1975), *Practica muncii în grupuri: un experiment de formare a profesorilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Fiske, J. (2003), *Introducere în ştiinţele comunicării*, Editura Polirom, Iaşi.
Forsyth, D.R. (1983), *An Introduction to Group Dynamics*, Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove.
Freedman, J.L.; Sears, D.O.; Carlsmith, J.M. (1981), *Social Psychology*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
Friedman, M.; Fisher, S.P. (1998), *Handbook on Effective Instructional Strategies*, EDIE (The Institute for Evidence Based Decision-Making in Education, Inc.), Columbia.
Fryer, M. (1998), „Rezolvarea conflictelor şi creativitatea o abordare psihologică", în A.S. Constantin şi A. Neculau (coord.), *Psihosociologia rezolvării conflictului*, Polirom, Iaşi.
Fullan, M. (1998), *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*, The Falmer Press, Londra.
Gamble, T.K.; Gamble, M. (1993), *Communication Works*, McGraw-Hill, New York.
Garfinkel, H. (1992), *Studies in Ethnomethodology*, Polity Press, Cambridge.
Ghiglione, R. (1986), *L'homme communiquant*, Armand Colin, Paris.
Giblin, L. (2000), *Arta dezvoltării relaţiilor interumane*, Editura Curtea Veche, Bucureşti.
Goffman, E. (1991), *Asylums – essays on the social situation of mental patients and other inmates*, Penguin Books, Londra.
Goodall Jr., L. (1990), *Small group communication in organization*, Wm.C. Brown Publishers, IA.
Gordon, J. (1983), *Organizational Behavior*, Allyn and Bacon, Inc., New York.
Grambs, J.D. (1968), *Intergroup Education – Methods and Materials*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
Haineş, I. (1998), *Introducere în teoria comunicării*, Editura Fundaţiei „România de Mâine", Bucureşti.
Haineş, R. (2000), *Comunicare televizată*, Editura Eficient, Bucureşti.
Hamilton, R.; Ghatale, E. (1994), *Learning and instruction*, McGraw-Hill, New York.
Hargreaves, D.A. (1978), *Interpersoanl relations and education*, Routledge & Kegan Paul, Londra.
Hayes, N.; Orrell, S. (2003), *Introducere în psihologie*, Editura All, Bucureşti.
Heitler, S.M. (1993), *From Conflict to Resolution*, Norton & Company, New York.
Hellriegel, D.; Slocum, J.; Woodman, R. (1992), *Organizational Behaviour*, West Publishing Company SUA.
Hersey, P.; Blanchard, K. (1985), *Organizational Behavior*, Prentice-Hall, Englewood Clifs.
Hiltrop, J.M.; Udall, S. (1998), *Arta negocierii*, Editura Teora, Bucureşti.
Hinton, B.L.; Reitz, H.J. (1971), *Groups and Organizations. Integrated Readings in the Analysis of Social Behavior*, Wadsworth Publishing Company, Inc., Belmont, California.
Hybels, S.; Weaver, R. (1986), *Communicating Effectively*, Random House, New York.
Icebreakers, *Warmup, Review, and Motivator Activities*, (*on line*) **www.nwlink.coms**.
Ionescu, M. (coord.) (1998), *Educaţia şi dinamica ei*, Editura Tribuna Învăţământului, Bucureşti.
Isaksen, S.G.; Treffinger, D.J. (1985), *Creative problem solving: The basic course*, Bearly Limited, Buffalo.
Itakura, K. (1967), „Instructions and learning of concept «force» in static based on Kasetsu--Jikken-Jigyo (Hypothesis-Experiment-Instruction). A new method of science teaching", *Bulletin of National Institute for Educational Research*, 52, pp. 1-121.
Iucu, R. (2001), *Instruirea şcolară*, Editura Polirom, Iaşi.
Iucu, R.; Pânişoară, I.-O. (2000), *Formarea personalului didactic – raport de cercetare* (1 şi 2), Editura UMC, Bucureşti.
Jablin, F.M.; Putnam, L.L. (2001), *The New Handbook of Organizational Communication*, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks.
Jinga I.; Negreţ, I. (1999), *Învăţarea eficientă*, Editura Aldin, Bucureşti.
Jinga, I.; Istrate, E. (coord.) (2001), *Manual de pedagogie*, Editura All, Bucureşti.
Johns, G. (1998), *Comportamentul organizaţional*, Editura Economică, Bucureşti.

Kapferer, J.-N. (1993), *Zvonurile cel mai vechi mijloc de informare din lume*, Humanitas, Bucureşti.
Kelly, A.V. (1974), *Teaching Mixed Ability Classes – An Individualized Approach*, Harper & Row, Publishers, Londra.
Kennedy, G. (1998), *Negocierea perfectă*, Editura Naţional, Bucureşti.
Kim, S.H. (1990), *Essence of creativity : a guide to tackling difficult problems*, Oxford University Press, New York.
Klein, S. ; Ritti, R. (1980), *Understanding Organizational Behavior*, Kent Publishing Company, New York.
Kowalski, T.J. ; Weaver, R.A. ; Henson, K.T. (1994), *Case studies of beginning teachers*, Longman, New York.
Kulitkin, I.N. (1974), *Metode euristice în structura rezolvării de probleme*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Lévi-Strauss, C. (1978), *Antropologia structurală*, Editura Politică, Bucureşti.
Little Falls Christian Centre (1997-2000), *Ice Breakers*, (*on line*) 1-10, **www. littlefalls.co.za/ icebreakers110.cfm**.
Lohisse, J. (2002), *Comunicarea. De la transmiterea mecenică la interacţiune*, Editura Polirom, Iaşi.
Longenecker, J.G. (1969), *Principles of Management and Organizational Behaviour*, Charles E. Merrill Publishing Company, Ohio.
Luthans, F. (1985), *Organizational Behavior*, McGraw Book Company, New York.
Mattelart, A. ; Mattelart, M. (2001), *Istoria teoriilor comunicării*, Editura Polirom, Iaşi.
McGrath, J. (1964), *Social Psychology : A Brief Introduction*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
McQuail, D. (1999), *Comunicarea*, Editura Institutul European, Iaşi.
McQuail, D. ; Windahl, S. (2001), *Modele ale comunicării pentru studiul comunicării de masă*, Editura Comunicare.ro, Bucureşti.
Metzger, M. (1998), „Teaching Reading. Beyond the Plot", *Phi Delta Kappan Magazine*, noiembrie.
Miège, B. (2000), *Societatea cucerită de comunicare*, Editura Polirom, Iaşi.
Mihuţ, I. (1989), *Autoconducere şi creativitate*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
Mitrofan, N. (1988), *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, Bucureşti.
Moore, K.D. (1992), *Classroom Teaching Skills*, McGrawHill, Inc., New York.
Moore, K.D. (1994), *Secondary Instructional Methods*, WCB Brown & Benchmark, Madison.
Morgan, G. (1989), *Creative organization theory : a resource book*, Sage Publications, Londra.
Mucchielli, A. (2002), *Arta de a influenţa. Analiza tehnicilor de manipulare*, Editura Polirom, Iaşi.
Mucchielli, R. (1982), *Metode active în pedagogia adulţilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Mugny, G. ; Oberle, D. ; Beauvois, J.L. (1995), *Relations humaines, groupes et influence sociale*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
Mullins, L.J. (1993), *Management and Organizational Behavior*, Pitman Publishing, Londra.
Myers, D.G. (1990), *Social psychology*, McGraw-Hill Publishing Company, New York.
Neacşu, I. (1999), *Instruire şi învăţare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Negreţ-Dobridor, I. (2001), *Accelerarea psihogenezei – puterea educaţiei asupra naturii umane*, Editura Aramis, Bucureşti.
Newcomb, T.M. ; Turner, R.H. ; Converse, P.E. (1965), *Social Psychology*, Holt, Rinehart and Wiston, Inc., New York.
Noll, J. (ed.) (1993), *Taking sides : clashing views on controversial educational issues*, The Dushkin Publishing Group, Inc.
Northouse, P.G. (2001), *Leadership : theory and practice*, Sage Publications, Thousand Oaks.
Noveanu, E. (1974), *Tehnica programării didactice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

O'Sullivan, T. ; Hartley, J. ; Saunders, D. ; Montgomery, M. ; Fiske, J. (2001), *Concepte fundamentale în ştiinţele comunicării şi studiile culturale*, Editura Polirom, Iaşi.
Oltersdorf, Dan (1999), *Ice Breakers*, (*on line*), **www. residentassistant.com/icebreakers**.
Oprea, C. (2003), *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, Editura Universităţii din Bucureşti.
Orlich, D.C. ; Kauchak, D.P. ; Harder, R.J. ; Pendergrass, R.A. ; Callahan, R.C. ; Keogh, A.J. ; Gibson, H. (1990), *Teaching Strategies – a Guide to Better Instruction*, D.C. Heath and Company, Lexington.
Osgood, C.E. (1968), *Method and Theory in Experimental Psychology*, Oxford University Press, New York.
Păun, E. (1999), *Şcoala – abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi.
Pânişoară, I.O. (1996), „Societatea contemporană în implicarea individului", *Revista de pedagogie*, nr. 7-12.
Pânişoară, I.-O. (1997), *Schimbarea suporturilor educaţionale – caricatura educaţională*, Editura „Constantin Brâncuşi", Târgu-Jiu.
Palmade, G. (1975), *Metodele pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Peirce, C. (1990), *Semnificaţie şi acţiune*, Editura Humanitas, Bucureşti.
Popescu, D. (1998), *Arta de a comunica*, Editura Economică, Bucureşti.
Potolea, D. (1989), „Profesorul şi strategiile conducerii învăţării, *Structuri, strategii şi performanţe în învăţământ*, Editura Academiei Române, Bucureşti.
Priles, M. (1993), „The Fishbowl Discussion : A Strategy for Large Honors Classes", *English Journal*, octombrie.
Prutianu, Şt. (1998), *Comunicare şi negociere în afaceri*, Editura Polirom, Iaşi.
Ramonet, I. (2000), *Tirania comunicării*, Editura Doina, Bucureşti.
Răşcanu, R. (2002), *Psihologie şi comunicare*, Editura Universităţii din Bucureşti.
Roberts, K. ; Hunt, D. (1991), *Organizational Behavior*, PWS-Kent Publishing Company, New York.
Ross, R. (1986), *Speech communication*, Prentice-Hall, New Jersey.
Rubin, J.Z. ; Pruitt, D.G. ; Kim, S.H. (1994), *Social Conflict. Escalation, Stalemate and Settlement*, McGraw-Hill, Inc., New York.
Sarason, B.S. (1999), *Teaching as a performing art*, Teacher College Press, New York.
Schechner, R. (1985), *Between Theatre and Anthropology*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
Schermerhorn, J. ; Hunt, J. (1998), *Managing Organizational Behavior*, Wiley, New York.
Schmuck, R.A. ; Schmuck, P.A. (1992), *Group Processes in the Classroom*, Wm.C. Brown Publishers, Dubuque.
Shapiro, D. (1998), *Conflictele şi comunicarea*, Editura ARC, Bucureşti.
Simon, H.A. (1991), *Models of my life*, Basic Books, New York.
Simonet, R. (2000), *Comment reussir un exposé oral*, Éditions Dunod, Paris.
Slama-Cazacu, T. (2000), *Stratageme comunicaţionale şi manipularea*, Editura Polirom, Iaşi.
Sprinthall, N.A. ; Sprinthall, R.C. ; Oja, S.N. (1994), *Educational psychology – a developmental approach*, McGraw-Hill, Inc., New York.
Stanton, N. (1995), *Comunicarea*, Editura Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti.
Staw, B.M. ; Ross, J. (1980), „Commitment in an experimenting society : An experiment on the attribution of leadership from administrative scenarious", *Journal of Applied Psychology*, 65, pp. 249-260.
Steers, R. (1988), *Introduction to Organizational Behavior*, Scott, Foresman Publishing House, Glenview.
Stoica-Constantin, A. ; Neculau, A. (coord.) (1998), *Psihosociologia rezolvării conflictului*, Editura Polirom, Iaşi.
Şoitu, L. (1997), *Pedagogia comunicării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Tichy, N.M. ; DeVanna, M.A. (1986), *The Transformational Leader*, John Wiley & Sons, New York.

Tomşa, G. (1999), *Consilierea şi orientarea în şcoală*, Editura Viaţa Românească, Bucureşti.
Toma, S. (1983), *Autoeducaţia : sens şi devenire*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Toma, S. (1994), *Profesorul – factor de decizie*, Editura Tehnică, Bucureşti.
Torrington, D. ; Hall, L. (1991), *Personal Management. A New Approach*, Prentice-Hall, New York.
Tosi, H. ; Rizzo, J. ; Carroll, S. (1986), *Managing Organizational Behavior*, Pitman Publishing, Inc., SUA.
Treffinger, J.D. ; Isaksen, G.S. (1985), *Creative Problem Solving : The Basic Course*, Bearly Limited, New York.
Vander Zanden, J. (1987), *Social Psychology*, McGraw-Hill, Inc., New York.
Verza, E. ; Verza, E.F. (2000), *Psihologia vârstelor*, Editura Pro Humanitate, Bucureşti.
Watson, J. ; Hill, A. (1993), *A Dictionary of Communication and Media Studies*, Hodder & Stoughton Publishing House, New York.
Watzlawick, P. ; Beavin, J.H. ; Jackson, D. (1976), *Pragmatics of Human Communication : A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, Norton, New York.
White, D. ; Bednar, D. (1986), *Organizational Behavior*, Allyn and Bacon Inc., New York.
Wiener, N. (1966), *Cibernetica*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Wilcox, D. ; Ault, P. ; Agee, W. (1989), *Public Relations. Strategies and Tactics*, Harper & Row Publishers, New York.
Wilson, M.S. (1989), *A Case Concerning Content : Using Case Studies to Teach Subject Matter*, National Center for Research on Teacher Education, Michigan State University.
Witkin, B.R. ; Altschuld, J.W. (1995), *Planning conducting needs assessments – a practical guide*, Sage Publications, Thousand Oaks.
www. brainstorming.co.uk.
www. jpb.com/creative/brainstorming. html.
Zlate, M. ; Zlate, C. (1982), *Cunoaşterea şi activarea grupurilor sociale*, Editura Politică, Bucureşti.
*** (1996), *Influenţa socială – texte alese*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza, Iaşi.
*** (1998), *Oxford Wordpower Dictionary*, Oxford University Press, New York.
*** (1991), *Personnel/Human Resources Management*, West Publishing Company.

Contents

Preface 9

Chapter 1
Definitions, Models and Theories of Communication 13
1.1. Introduction 14
1.2. From definitions to models of communication 15
1.3. Theories of communication 23
1.4. Principles of communication. Functions of communication. The competency of communication 36
Review 39
Exercises and subjects for reflections 39

Chapter 2
Elements of Communication 41
2.1. Sender and receiver – interactional perspective 42
2.2. Message – key element in communication 48
2.3. Feedback. Channel of communication. Context of communication 51
Review 63
Exercises and subjects for reflections 64

Chapter 3
Communication Types 67
3.1. Typology 68
3.2. Vertical communication and horizontal communication – organizational communication 68
3.3. Intrapersonal communication 70
3.4. Verbal and nonverbal communication 73
3.4.1. Verbal communication 73
3.4.2. Paralanguage 77
3.4.3. Nonverbal communication 78
3.5. Metacommunication 89
Review 89
Exercises and subjects for reflections 90

Chapter 4
Barriers in Communication. Aspects of Effective Communication 93
Review 104
Exercises and subjects for reflections 104

Chapter 5
Effective Presentation and Effective Listening 107
5.1. Effective presentation 108
5.1.1. Informative speaking 116
5.1.2. Persuasive speaking 118
5.1.3. Presentation planning and chaos theory 120
5.2. Effective listening 123
5.2.1. Improving the listening. Socratic method 131
Review 134
Exercises and subjects for reflections 135

Chapter 6
Conflict – Esential Dimension of Communication 137
6.1. Conflict. Analysis perspectives 138
6.2. Conflict characteristics 140
6.3. Typology of conflict 143
6.4. Models of conflict processes 149
Review 156
Exercises and subjects for reflections 157

Chapter 7
Starting and Resolving Conflict 159
7.1. Strategies for starting conflict 161
7.2. Strategies for preventing conflict 163
7.3. Strategies for reducing intensity of conflict 164
7.4. Strategies for resolving conflict 167
Review 170
Exercises and subjects for reflections 171

Chapter 8
Tactics Used in Conflicts. Negociation. Mediation 173
8.1. Tactics used in conflicts 174
8.2. Negociation 180
8.3. Mediation 184
Review 189
Exercises and subjects for reflections 189

Chapter 9
Communicating in the Small Group 191
9.1. Definition of group. Group formation and group dissolution 191
9.2. Caracteristics of group 199
Review 201
Exercises and subjects for reflections 201

Chapter 10
Group Processes and Behaviour. Educational Analysis 203
10.1. Group cohesiveness and group deviance. Methodological points of view 206
10.2. Group conformity – new approach in communication 210
10.3. Group norms and member's conformity 215
10.4. Group cooperation and group conflict 222
Review 227
Exercises and subjects for reflections 228

Chapter 11
Leadership and Role Relationships in Group 231
11.1. Leadership and communication 232
11.1.1. Approaches to leadership 234
11.1.2. Styles of leadership 235
11.2. Role relationships and role play in groups 243
Review 254
Exercises and subjects for reflections 255

Chapter 12
Group Development for Team Building 257
12.1. Team Building Method 258
12.2. Team Teaching Method – general analysis 268
12.3. The role of Groupthink 271
Review 273
Exercises and subjects for reflections 274

Chapter 13
Group Communication through Interactional Method 275
13.1. Methods centered on producing ideas and problem solving 278
13.1.1. Brainstorming method 278
13.1.2. Nominal group technique 288
13.1.3. Creative Problem Solving Method 289
13.2. Methods centered on group debate and group discussion 299
13.2.1. Phillips 66 Method 299

13.2.2. Reflexive Teaching, TGT, STAD 305
13.2.3. Focus group technique 307
13.2.4. Creative Controversy and Debate technique 312
13.3. Methods centered on observation of group interactions 315
13.3.1. The Fishbowl Discussion *315*
13.3.2. Socratic Seminar 317
13.3.3. Panel Discussion 320
13.4. Methods centered on relationships development in group 321
13.4.1. Cooperative learning method 322
13.4.2. Database method 322
13.4.3. HEI technique 322
13.4.4. „Theatre" technique 323
13.4.5. Problems census 323
13.4.6. Ice Breaking games 324

Bibliography .....

COLLEGIUM. Ştiinţele educaţiei

au apărut:

Gabriel Albu – *Introducere într-o pedagogie a libertăţii. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului*
Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*
Liviu Antonesei, Dr. Yehia A.I. Abdel-Aal, Mohamed R. El-Tahlawi, Dr. Nabila T. Hassan – *Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes*
Carmen Creţu – *Psihopedagogia succesului*
Constantin Cucoş – *Istoria pedagogiei. Idei şi doctrine fundamentale*
Geneviève Meyer – *De ce şi cum evaluăm*
Adrian Miroiu (coord.), Vladimir Pasti, Cornel Codiţă, Gabriel Ivan, Mihaela Miroiu – *Învăţământul românesc azi*
J.M. Monteil – *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*
André de Péretti, Jean-André Legrand, Jean Boniface – *Tehnici de comunicare*
Elena Joiţa – *Management educaţional*
Horst Schaub, Karl G. Zenke – *Dicţionar de pedagogie*
Jean Voegler (coord.) – *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*
Lavinia Bârlogeanu – *Psihopedagogia artei. Educaţia estetică*
Ioan Cerghit, Ioan Neacşu, Ion Negreţ-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânişoară – *Prelegeri pedagogice*
Liviu Antonesei – *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice şi transdisciplinare ale educaţiei*
Gabriel Albu – *În căutarea educaţiei autentice*
Emil Păun, Romiţă Iucu (coord.) – *Educaţia preşcolară în România*
Viorel Ionel – *Pedagogia situaţiilor educative*
Constantin Cucoş – *Pedagogie* (ediţie revăzută şi adăugită)
Elena Joiţa – *Educaţia cognitivă. Fundamente. Metodologie*
Mariana Momanu – *Introducere în teoria educaţiei*
Ion-Ovidiu Pânişoară – *Comunicarea eficientă. Metode de interacţiune educaţională*